دور المعلم في إدارة الموقف التعليمي في الفقه الإسلامي

د. رجا غازي رجا العمرات (باحث رئيس)(*)
محمد غازي رجا العمرات (باحث مشارك)(**)

(*) أستاذ مساعد بقسم التربية الإسلامية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
(**) محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة جدارا، الأردن.

ملخص البحث:

تصنّف الدراسة الحالية من بين الدراسات التأصيليّة التي تؤصّل لدور المعلم الفقيه في إدارة الموقف التعليمي من خلال النص الفقهي المستقى من المصدر الفقهي الرئيس، وفي ذلك تدليلٌ على سبق الفقه الإسلامي، ومرونته، وقابليته للتطبيق الفعلي في كافة مجالات الحياة، وعلى أنّ تهمة العجز، والقصور، وعدم القدرة على مواكبة مستجدات العصر التي ألصقت بالفقه الإسلامي، هي من قبيل الجهل والافتراء، وتدلل الدراسة – كذلك – على أنّ الأحكام الشرعية تشكل مصدراً رئيساً لاشتقاق الأهداف التعليميّة بجميع مستوياتها، وفي اختيار أفضل أساليب التنفيذ والتقويم وأصدقها، وهي التي تضفي صفة الشرعيّة على مجريات التفاعل التدريسي بين أطراف العملية التعليمية داخل الموقف التعليمي وخارجه، وتُضفي على مُدْخلات العملية التعليمية وعملياتها ومُخرجاتها صفة الإحسان.

وتهدفُ الدراسةُ الحالية من جهة المنهجيّة البحثيّة إلى الإجابة عن سُؤالها الرئيس الآتي: **ما دور المعلم في إدارة الموقف التعليمي في الفقه الإسلامي؟**، وجاءت الإجابة عن هذا السؤال بخمسة مباحث أبرزت كلها أنّ للمعلم الفقيه دوراً بارزاً في تنظيم بيئة الموقف التعليمي الماديّة، وفي إثارة دافعيّة المتعلم للإندماج التفاعلي في الموقف التعليمي، وأبرزت فرقاً إيجابياً لصالح كلام المعلم غير المباشر على حساب كلامه المباشر في قيادة الموقف التعليمي، وفي تنفيذ الأهداف، وإحداث التغيرات السلوكية والعلمية المرغوبة، وأبرزت دور المعلم في تنفيذ العرض التعليمي بلغة صحيحة، وسهلة، ومفهومة، وبأسلوب متسلسل ومنظّم ومتدرّج ومنطقي، وفي تثبيتِ الأحمال التعليميّة على الشكل الصحيح الذي يسمح للمتعلم بتخزينها وإستدعائها عند الطلب.

المقدمة:

"إنّ الحمد لله، نحمده، ونستعينه، من يهده الله فلا مضل له، ومنْ يُضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا اله إلّا الله وحده لا شريك له، وأنّ محمداً عبده ورسوله، أمّا بعد[(١)]".

تتمُ التروية العلمية في المجتمع من خلال الاهتمام المحترف المتوازن بجميع عناصر النظام التعليمي، والترويةُ العلمية المطلوبة يجب أنْ تنطلق من القاعدة باتجاه الهرم؛ فالقاعدة تشكل المساحة الأوسع في المجتمع، كما وأنّ الهرم لا يؤدي دوره الفاعل، إلّا إذا رفع رفعاً متقنناً فوق قاعدة متينة، فالهرم بدون قاعدة يسقط، والقاعدة بدون هرم عمل غير كامل، ومن ثم – كضرورة حتمية لتكامل العلاقة بين القاعدة والهرم – يجب إرتداد نفع الهرم إلى القاعدة.

يهتمُ الفقه الإسلامي بعناصر النظام التعليمي؛ لأن النظام التعليمي المحترف يسهم بتروية جميع شرائح المجتمع الإسلامي بالثقافة العلمية الضروريّة للقيام بمهمات الاستخلاف الحضاري الفاعل، ويعدُّ الفقه الإسلامي المعلم من أهم قنوات التروية العلميّة؛ فهو يوكل إليه تنمية الثروة البشرية وتطويرها؛ والتي تعد المحرك الأساس في إرتياد المجتمع لآفاق التنمية الوطنية: الاقتصادية والاجتماعية[(٢)]، كما ويوم بمهمة نقل المعرفة من مصادرها المعتمدة إلى النشء بغية تحويلها إلى أنماط سلوكية إيجابية، وهو يلعب دور الوسيط الذي يربط النشء بالكبار، ويعمل على تقريب الأجيال[(٣)]، وكما يعد من أهم مُدْخلات النظام التربوي على اعتبار أنّ كفاءة مخرجات النظام التربوي، وفاعليتها يحددها كفاءة المعلم وفاعليته، وأي تغيير إيجابي يهدف النظام

---

(١) القشيري، مسلم بن الحجاج، (د.ت). **صحيح مسلم**، (د.ط)، (محمد عبد الباقي، محقق)، بيروت: دار إحياء التراث العربي، **ج٢: ص٥٩٣**، رقم الحديث **(٨٦٨)**.

(٢) الخطيب، احمد، (٢٠٠٨). **إعداد المعلم العربي _ نماذج واستراتيجيات**، ط١، عمان: جدارا للكتاب العالمي؛ اربد: عالم الكتب الحديث، **ص ١**.

(٣) بولياس، ايرل؛ يونغ، جيمس، (١٩٦٨). **المعلم أمة في واحد**، (ايلي واريل، مترجم)، بيروت: منشورات دار الفرقان الجديدة، **ص٤٧**.

التربوي إلى إحداثة يجب أنْ يشارك المعلم في إعداده، وتنفيذه، وتقويمه، ويعدّ كذلك من أهم المشاركينَ في إنزال النظرية التربوية المعتمدة إلى أرض الواقع المعيش؛ فالحاجة إلى المعلم مستمرة مادامت الحياة مستمرة.

أهداف الدراسة:

تهدفُ الدراسةُ الحاليةُ إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المنهجيّة، يمكن إجمال بعضها بالآتي:

١ – إبراز دور المعلم في إدارة الموقف التعليمي في الفقه الإسلامي؛ من خلال التدليل على دوره الفاعل في تنظيم بيئة الموقف التعليمي الماديّة، وفي إثارة دافعية المتعلم للإندماج التفاعلي في الموقف التعليمي، وفي بيان أثر كلامه، سواء المباشر أم غير المباشر على قيادة الموقف التعليمي، وفي تحقيق أهدافه، وإحداث التغيرات السلوكية والمعرفية المرغوبة، وفي بيان مقدرته على تنفيذ العرض التعليمي بأسلوب متسلسل، ومنظم، ومتدرج، ومنطقي، وفي بيان مقدرته على تثبيت الأحمال التعليميّة بالشكل الصحيح الذي يسمح للمتعلم بتخزينها، واستدعائها عند الطلب.

٢ – إبراز أثر العلاقة التكاملية بين الفقه الإسلامي والتربية الإسلامية في مجال التدريس وإدارة المواقف التعليمية.

٣ – تنمية الإتجاهات التربوية السليمة من خلال الرجوع إلى تراث الأمة الفقهي وتفعيله.

٤ – إبراز جهود الفقهاء في تنشيط الفكر التربوي الإسلامي وتفعيله.

٥ – دعم البحث في مجال التربية الفقهيّة كأحد مجالات البحث في التربية الإسلاميّة.

سؤال الدراسة:

تتكامل العلاقة بين الفقه الإسلامي والتربية الإسلامية من حيث المصدر

والغايات، فالفقه الإسلامي بإعتبار أدلته التفصيلية يُشكل مصدراً رئيساً من مصادر التربية الإسلامية، والتربية الإسلاميّة بإعتبار تعدد وسائلها وأساليبها، تُعدُّ وسيلة لتفقيه الناس وتفهيمهم، وإبرازاً لهذه العلاقة الترابطيّة التكامليّة بين الفقه الإسلامي والتربية الإسلاميّة، يُمكن تحديد مشكلة الدراسة الحاليّة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما دور المعلم في إدارة الموقف التعليمي في الفقه الإسلامي؟.

منهج البحث:

استُخدم في الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس أكثر من منهج بحثي، فقد أستخدم المنهج الوصفي الاستقرائي في التعامل مع أمهات مصادر الفقه الإسلامي، وأستخدم المنهج التحليلي الاستنباطي في تحليل النصوص الفقهية، واستنباط المضامين التربوية المتعلقة بدور المعلم الفقيه في إدارة الموقف التعليمي، واستكمالاً لمنهجية البحث المستخدمة، وتبصرةً للمتلقي؛ تمّ تعريف بعض المصطلحات والمفاهيم الرئيسة المستخدمة في الدراسة إجرائياً، وهي على النحو الآتي:

الموقف التعليمي:

تفاعلٌ منظمٌ بين مجموعة من العناصر، والعوامل، والشروط، والحالات، والمتغيّرات: الماديّة، والاجتماعيّة، والانفعاليّة، والبشريّة، والإداريّة، والوسائليّة، والمعرفيّة، والمهاريّة، ضمن ظروف زمنيّة ومكانيّة محددة، ومتعاقد عليها سلوكياً؛ لتحقيق حزمة من الأهداف التربوية، والتعليميّة المقصودة.

إدارة الموقف التعليمي:

الكل المنظم من عمليات: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والإتصال، والتوجيه، والمتابعة، والتقويم والتقييم، التي يقودها ويمارسها المعلم بتعاون وتنسيق مع المتعلم في الموقف التعليمي؛ لتنفيذ الأهداف التعليمية، وتحقيق التغيرات السلوكيّة، والمعرفيّة المرغوبة.

الفقه الإسلامي:

الفهم الإسلامي المستكمل لشروطه جميعها في استنباط الأحكام الشرعيّة العمليّة من الأدلة التفصيليّة.

التروية العلمية:

منظومة العمليات الممنهجة، والمُعْتمدة من قبل مؤسسات التربية في المجتمع الإسلامي، والهادفة إلى إيصال العلوم والمعارف أفقيّاً وعموديّاً إلى عموم المجتمع، إيصالاً مقنناً ونسقيّاً، منضبطاً بالقرآن والسنة؛ بغية تلقيها، وتطبيقها، وتبنيها في الحياة المجتمعية.

الحمل التعليمي:

القدر المقصود من المعارف، والعلوم، والخبرات النظريّة والعمليّة، ومجموع القيم، والمبادئ، والإتجاهات المقدّمة للمتعلم في موقف تعليمي مكتمل العناصر؛ لاكتسابها، وفق خطة تدريسية محددة، ومنظّمة تحقق أهداف المنهج التدريسي المعتمد.

خطة البحث:

يشتمل البحث الحالي على: مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة، وهي على النحو الآتي:

المبحث الأول: دور المعلم في تنظيم بيئة الموقف التعليمي المادية.

المبحث الثاني: دور المعلم في إثارة دافعية المتعلم للاندماج في الموقف التعليمي، وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: الحد من موانع إثارة الدافعية العضوية والنفسية.

المطلب الثاني: ربط الأهداف التعليمية بقدرات المتعلمين وخصائصهم.

المطلب الثالث: ربط الموقف التعليمي بالواقع المعيش.

المطلب الرابع: مراعاة الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين.

المطلب الخامس: طرح الأسئلة.

المطلب السادس: التعزيز والعقاب.

المبحث الثالث: كلام المعلم داخل الموقف التعليمي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: كلام المعلم غير المباشر.

المطلب الثاني: كلام المعلم المباشر.

المبحث الرابع : دور المعلم في تنفيذ العرض العلمي، وفيه تسعة مطالب:

المطلب الأول: بيان خط السير.

المطلب الثاني: مراجعة المتطلبات السابقة.

المطلب الثالث: اختيار أساليب التدريس.

المطلب الرابع: تكليف المتعلم بتحضير مادة العرض.

المطلب الخامس: تقديم الإضافة العلمية.

المطلب السادس: تقديم الأدلة.

المطلب السابع: لغة العرض العلمي.

المطلب الثامن: مدة العرض العلمي.

المطلب التاسع: سبر عملية التعلم.

المبحث الخامس: دور المعلم في تثبيت الأحمال التعليمية، وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: التنظيم.

المطلب الثاني: تلخيص مخرجات الأهداف التربوية.

المطلب الثالث: التمرين العملي.

المطلب الرابع: التكرار.

المطلب الخامس: القيام بدور المعلم التعليمي.

المطلب السادس: تقييد المعلومات.

الخاتمة: اشتملت على أهم نتائج البحث وتوصياته.

المبحث الأول
دور المعلم في تنظيم بيئة الموقف التعليمي الماديّة

يقصدُ ببيئة التعليم الماديّة[١]: كل ما تشتمل عليه قاعة الدرس من تجهيزات وأدوات، فموقع البناء ونمطه، وتقسيماته، ومساحته، وتهويته، وإنارته، ونظافته، وألوان طلائه، وزينته، وترتيب مقاعده، وكيفية الجلسة العلمية فيه، كل ذلك يدخل تحت بيئة التعليم المادية الواجب تنظيمها، وترتيبها على الكيفية الصحيحة؛ لجني النتائج العلمية المرجوة.

يعدّ المسجد المؤسسة التربوية الأولى في الفكر التربوي الإسلامي، ثم أنشئت المدرسة، وسارت بطريق متزامنة مع المسجد، وللتجمع السكاني دورٌ مهمٌ في تحديد مكان بناء المسجد، أمّا المدرسة في العصر الإسلامي الأول فيتدخل في بنائها الكثير من العوامل، مثل: شروط الواقف، والتركيبة الاجتماعيّة، والطبيعة الجغرافيّة، والتوجهات المذهبية. يهتمُ الفقه الإسلامي بمكان التفاعل العلمي بين المعلم والطالب، ويؤكّد على ضرورة أن يكون في مكان فسيح، جيد التهوية، يتصف بالقرب النسبي من مكان سكن المتعلمين، حتى يكون ذلك عامل جذب لهم، قال ابن مفلح: على المعلم أن "**يجعل مجلسه في مكان فسيح، كالجامع والدار الواسعة، في وسط البلد إنْ أمكن**"[٢]، فجلسة المتعلم البعيدة عن المضايقات والمزاحمات تقلل من تشتت انتباهه، وتحصر ذهنه في التركيز على الأهداف التعليمية ما أمكن، كما ويشكل قرب مكان التعليم وسهولة الوصول إليه عامل جذب للمتعلم، ويقلل من فاقد الوقت، والجهد المبذولين للوصول إليه؛ الأمر الذي يساعد المتعلم على توفير طاقته، وجهده؛ ليصرفها في تحصيل الأحمال

---

(١) مرعي، توفيق، وآخرون، (١٩٨٦). **التربية العمليّة – المرحلة الثالثة –** ، سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، **ص ٢٧.**

(٢) ابن مفلح، إبراهيم بن محمد الحنبلي، (١٤٠٠). **المبدع في شرح المقنع،** بيروت: المكتب الإسلامي، **ج:١٠ ص:٣٢.**

التعليمية، وتعدّ النظافة من الشروط الضرورية الواجب توافرها في مكان التعليم؛ فعلى المعلم والمتعلم "**إثبات النظافة في المحل، ساعة فساعة**[١]"؛ لأن نظافة المكان تشكل عامل جذب يدفع كلا من المعلم والمتعلم إلى إتمام مهمة التعليم. ويشدد الفقه الإسلامي على ضرورة تنحية جميع مشتتات الذهن من مكان التعليم؛ حتى تحقق عملية التفاعل العلمي أهدافها، قال البهوتي[٢] وليكن مجلسه في موضع لا يتأذى فيه بشيء؛ لئلا يشتغل بالَه بما يُؤذيه"؛ وكره الفقهاء زركشة جدران المؤسسات التعليمة بالألوان وتزويقها بالكتابة والنقش؛ فذلك مشتت للذهن صارف عن التركيز في معطيات الموقف التعليمي، قال الرحيباني: **إذا أُحتيج إلى عمارة شرعية: كحائط مسجد، ومدرسة وسقفة (أي المسجد أو المدرسة) فيعاد ذلك بلا تزويق بنقش، وصبغ وكتابة وغيره، مما يلهي المصلي عن صلاته غالبا؛ لأنه مكروه، ومثله التجصيص**[٣] ويوزع المعلم المتعلمين في مكان التعليم، أولاً: حسب الجنس، فالذكور في الصفوف الأولى، والإناث في الصفوف المتأخرة، ومن ثم يرتبهم حسب حاجاتهم، وظروفهم الخاصة، فيدني منه ضعاف البصر، وضعاف السمع، وكل من يساهم بفاعلية بإنجاح عملية التعلم، قال النووي[٤] من كان له عادة بالجلوس بقرب كبير المجلس، وينتفع الحاضرون بقربه منه لعلمه ونحو ذلك دام اختصاصه في كل مجلس بكل حال"، وكان المتعلمون يتخذون شكلاً دائرياً حول المعلم، أو نصف دائري، أو على شكل مربع ناقص ضلع، ويجلسون على ماهيّة جلسة التشهد في الصلاة، ويجلس المعلم على كيفية تسهّل عملية التواصل بين المتعلم ومركز التعليم،

---

(١) الكاساني، علاء الدين، (١٩٨٢). **بدائع الصنائع**، بيروت: دار الكتاب العربي، ج١: ص٣.

(٢) البهوتي، منصور بن يونس، (١٩٩٦) شرح منتهى الإرادات، ط٢، بيروت: عالم الكتب، ج:٣ ص:٤٩٧.

(٣) الرحيباني، مصطفى السيوطي، (١٩٦١). **مطالب أولي النهى**، دمشق: المكتب الإسلامي، ج:٤ ص:٣٤٢.

(٤) النووي، يحيى بن شرف، (١٤٠٥). **روضة الطالبين**، ط ٢، بيروت: المكتب الإسلامي، ج:٥ ص:٢٩٧.

قال الشربيني[١] يجلس – المعلم – على مرتفع كدكة؛ ليسهل عليه النظر إلى الناس – المتعلمين – وعليهم المطالبة"، وعلى المعلم وضع جدولة تحدد مكان جلسته العلمية ووقتها، حتى لا يشغل المكان – بنفس الزمن – بجلسة تعليمية أخرى؛ فيحصل التضارب والتشويش، وكذلك حتى ينظم المتعلمون ظروفهم بناءً على تلك المواعيد، قال الشربيني[٢]: إنّ مجلس الفقيه حال تدريس المدرس في مجلس أو مدرسة الظاهر فيه دوام الاختصاص، إذا كان أهلاً للجلوس فيه، أمّا إذا كان لا يفيد ولا يستفيد فلا معنى له".

يعمدُ المعلم الفقيه إلى مجموعة من الإجراءات التربوية؛ بغية تنظيم بيئة الموقف التعليمي الماديّة بطريقة تتفق والأحكام الشرعية، والأصول الاجتماعية، والاقتصادية، والانفعالية النفسية[٣]، ومن هذه الإجراءات: تحديد مكان الموقف التعليمي وزمانه، وإحلال النظام والانضباط داخل الموقف التعليمي، والاهتمام بمكان التعليم من حيث: نظافته، وتهويته، وإضاءته، وتنظيم جلسات المتعلمين مراعياً المصلحة الشرعيّة، وتوفير احتياجات الموقف التعليمي الماديّة، ومن ثم مراعاة جلسة المعلم، ووقفته، وتحركاته داخل الموقف التعليمي؛ تسهيلاً لعملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وإقصاء مشتتات الذهن الماديّة الصارفة عن الإندماج الحقيقي في الموقف التعليمي، فتطبيق هذه الإجراءات على الصورة المعتمدة فقهيّاً؛ يساعد على نجاح العملية التعليميّة وتحقيق أهدافها، ويسهم بنمو المتعلم معرفيّاً، ونفسيّاً، واجتماعيّاً، ويكسبه الكثيرَ من المهارات، والأنماط السلوكيّة الإيجابيّة.

---

(١) الشربيني، محمد الخطيب، (١٤١٥). **الإقناع**، (د.ط)، (مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر، محقق) بيروت: دار الفكر، **ج:٢ ص:٦١٦.**

(٢) الشربيني، محمد الخطيب، (د.ت). **مغني المحتاج**، بيروت: دار الفكر، **ج:٢ ص:٣٧٠.**

(٣) خليل، محمد الحاج، (١٩٩٦). **إدارة الصف وتنظيمه**، ط١، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة، **ص ٢٣٤**، بتصرف.

المبحث الثاني
دور المعلم في إثارة دافعية المتعلم للاندماج في الموقف التعليمي

يختلف المتعلمون من حيث رغباتهم بالإقبال على الموقف التعليمي: فمنهم: من يندمج في الموقف التعليمي منذ بدايته، ومنهم من يتأخر عن ذلك، ومنهم: من ينتهي الموقف التعليمي ولمّا يدخل فيه بعد؛ وبناءً على هذا التفاوت، تتفاوت مكتسباتهم العلميّة من الموقف التعليمي[(١)]. تعد إثارة دافعيّة المتعلمين نحو الموقف التعليمي أمراً مهماً لحدوث التعلم الفعال، وقد أوضحت الأحكام الفقهية مجموعة من المنطلقات التي يحسن على المعلم انتهاجها؛ لإثارة دافعية المتعلمين نحو الموقف التعليمي، والتي يمكن ذكر بعضها من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول
الحد من موانع إثارة الدافعية العضوية والنفسية

تقللُ العوارض العضويةُ، والنفسيةُ من رغبة المعلم والمتعلم وإندفاعيتهما نحو الموقف التعليمي، فالتفاعل التعليمي الناجح يتطلب أنْ يكون كل واحد منهما: " على أعدل أحواله: غير غضبان، ولا جائع، ولا شبعان، ولا حاقن، ولا مهموم بأمر يشغله عن الفهم: كالعطش، والفرح الشديدين، والحزن الكثير، والهم العظيم، والوجع المؤلم، والنعاس الذي يغمر القلب؛ ليكون أجمع لقلبه، وأبلغ في تيقظه للصواب[(٢)] ويحسن بكل واحد من المعلم والمتعلم امتلاك مهارات إشباع حاجاته العضوية بتوازن قبل إنطلاق الموقف التعليمي، وامتلاك مهارات التفاعل

---

(١) تايلور، رالف، (١٩٦٢). **أساسيات المناهج**، (جابر جابر، احمد كاظم، مترجمان)، القاهرة: دار النهضة العربية، **ص ١٠٠.**

(٢) البهوتي، منصور بن يونس، (١٤٠٢). **كشاف القناع**، (هلال مصيلحي، محقق)، بيروت: دار الفكر، **ج:٦ ص:٣١٢.**

الاجتماعي الإيجابيّة؛ ليحدث اتفاق نفسي بينهما يفهم من خلاله كل طرف ظروف الطرف الآخر النفسية؛ فيسهم بتلبيتها على الصورة الإيجابية التي تصب في صالح الموقف التعليمي.

المطلب الثاني
ربط الأهداف التعليمية بقدرات المتعلمين وخصائصهم

تتفاوت قدرات المتعلمين الذهنية، والبدنية، وهذا التفاوت يوجب على المعلم عند تحضيره لأهداف الموقف التعليمي عدم وضعها على نمط واحد؛ فنمطيّة الأهداف لا تجذب إلّا مجموعة المتعلمين الذين وضعت الأهداف للتناسب ومستوياتهم الذهنية والبدنية، أمّا مجموعات المتعلمين الأخرى فقد تنفر من الموقف التعليمي؛ لأن الأهداف التعليميّة النمطيّة تُشكل عامل طرد معنوي لهم يمنعهم من الاندماج الكلي في الموقف التعليمي، قال ابن القيم: "**فاوت الله سبحانه بين قوى الأذهان كما فاوتَ بين قوى الأبدان**[(١)]" لذلك ينبغي على المعلم "**أنْ يعتمد حال الصبي وما هو مستعد له من الأعمال، ومهيّأ له منها، فيعلم أنه مخلوق له؛ فلا يحمله على غير ما كان مأذوناً فيه شرعاً، فإنّه إنْ حمله على غير ما هو مستعد له؛ لم يفلح فيه، وفاته ما هو مهيّأ له**"[(٢)].

يجب صياغة الحمل التعليمي بتوازن، يتناسب وقدرات المتعلمين الذهنية والبدنية، لأن الحمل التعليمي إنْ وُصف بالسهولة المفرطة؛ نفرت منه مجموعة من المتعلمين، وإنْ وصف بالصعوبة المطلقة؛ نفرت منه مجموعة أخرى، فإثارة غالبية المتعلمين للاندماج بالموقف التعليمي مرهون بصياغة الأهداف التعليمية بتوازن، وبتنوع، وبطريقة بعيدة عن النمطيّة الرتيبة.

---

(١) ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (١٩٧٣). **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، (د.ط)، (طه عبد الرءوف سعد، محقق)، بيروت: دار الجيل، **ج٢: ص٢٠٥.**

(٢) ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (١٩٧١).**تحفة المودود بأحكام المولود**، ط ١، (عبد القادر الارناؤوط، محقق)،دمشق: مكتبة دار البيان، **ج١: ص ٢٤٤.**

المطلب الثالث
ربط الموقف التعليمي بالواقع المعيش

يعدُ الواقع المعيش مصدراً من مصادر إشتقاق الأهداف التربويّة، ويقع على المؤسسة التربوية بعد ذلك مهمة إخضاع هذه الأهداف التربوية إلى مجموعة من العمليات الممنهجة؛ لأجل إكسابها إلى المتعلمين؛ ليقوموا بإنزالها إلى أرض الواقع المعيش مرّة أخرى على شكل أنماط سلوكية إيجابيّة.

تُثير الأهداف التعليمية الواقعية دافعية المتعلم للاندماج بالموقف التعليمي؛ فعن طريقها يحقق المتعلم ذاته، فغالبيّة المهارات التي يستطيع إكتسابها من الموقف التعليمي يمكن توظيفها بالحياة الواقعيّة، فكلما اكتسب مهارات أكثر؛ تطورت قدراته أكثر، وإستطاع التعامل بإحسان مع كل معطيات المواقف الحياتية المتنوعة.

قال الرازي[١] معرفة حكم الله تعالى في الوقائع النازلة بالمكلفين واجبة، ولا طريق إلى تحصيلها إلّا بالعلم، وما لا يتأدّى الواجب المطلق إلّا به وكان مقدوراً للمكلف، فهو: واجب"، وكان الصحابة رضوان الله عليهم يجتمعون لمناقشة الواقع بكل معطياته، أمّا الأهداف الافتراضية الخياليّة: فكانت لا تشكل لديهم دافعاً للاهتمام بها ومناقشتها، قال الزنجاني[٢] نقل عنهم – الصحابة – **نقلاً متواتراً أنّهم كانوا يجتمعون، ويتشاورون في أحكام الوقائع الواقعة، ويراجع بعضهم بعضاً**"، فحري بمن يضع الأهداف التربوية، ومن يصوغها أنْ يربطها بمعطيات الواقع المعيش، ولا يجعلها ضرباً من الخيال الافتراضي؛ فذلك يعدُّ طارداً معنوياً لغالبية المتعلمين من الاندماج بالموقف التعليمي.

---

(١) الرازي، محمد بن عمر، (١٤٠٠). **المحصول في علم الأصول**، ط١، (طه العلواني، محقق)، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **ج١: ص٢٢٧.**

(٢) الزنجاني، محمود بن أحمد، (١٣٩٨). **تخريج الفروع على الأصول**، ط٢، (محمد أديب صالح، محقق)، بيروت: مؤسسة الرسالة، **ص ٨٠.**

المطلب الرابع
مراعاة الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين

تتفاوت صفات المتعلمين: الجسميّة، والعقليّة، والانفعاليّة، والاجتماعيّة والأخلاقيّة تفاوتاً كبيراً، وهذا التفاوت ينعكس إلزاماً على الموقف التعليمي، ويُطفئ تجاهله، وإهماله دافعيّة مجموعة من المتعلمين من الاندماج الكامل بالموقف التعليمي.

قال ابن قدامة[١] المتعلمون يختلفون في التعليم اختلافاً كثيراً" ؛ لذلك فمن متطلبات حدوث تعلّم فعّال: أخذ الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين بعين الإعتبار عند صياغة الأهداف التربوية، وعند تحديد أساليب التدريس المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وعند الشروع بعملية تقويم نتاجات التعليم وتقييمها؛ بغية التوصل إلى نتائج تتصف بمصداقية عالية، قال الماوردي[٢] ينبغي للعالم فراسة يتوسم بها المتعلم؛ ليعرف مبلغ طاقته، وقدر استحقاقه؛ ليعطيه ما يتحمله بذكائه أو يضعف عنه ببلادته، فإنّه أروح للعالم، وانجح للمتعلم"، فكلما زاد الاهتمام بمبدأ الفروق الفرديّة القائمة بين المتعلمين داخل الموقف التعليمي؛ زادت دافعيّة المتعلمين للاندماج بالموقف التعليمي، وبالتالي حدوث تعلّم فعال.

المطلب الخامس
طرح الأسئلة

يعد السؤال وسيلة محفزة للمتعلمين لتلقي المعلومات، وإكتسابها، وتطبيقها، قال المباركفوري[٣]: حسن السؤال نصف العلم"، وحتى يتصف السؤال بالحسن يجْدر أنْ تحدد مهمته بدقة، وأنْ يصاغ بأسلوب سهل يدلل على

---

(١) ابن قدامة، عبد الله بن احمد، (١٤٠٥). المغني، ط١، بيروت: دار الفكر، **ج٨: ص١١.**

(٢) الماوردي، علي بن محمد، (١٩٨٦). **أدب الدنيا والدين**، (د.ط)، (محمد صباح، محقق)، بيروت: مكتبة الحياة، **ص ٨١.**

(٣) المباركفوري، محمد عبد الرحمن، (د.ت). **تحفة الأحوذي**، بيروت: دار الكتب العلمية، **ج:٤ ص:٥٨٤.**

المطلوب منه بوضوح، وأنْ يلقى بهدوء من غير انفعالات زائدة، وأنْ يتناسب وقدرات المتعلمين؛ فالسؤال الموصوف بالسهولة الشديدة قد لا يثير بعض المتعلمين، ولا يحفزهم، كذلك السؤال الموصوف بالصعوبة الشديدة قد يحبط بعض المتعلمين، ويمنعهم من مواصلة البحث والتفكير، ويحسن بالسؤال أن يتصل بموضوع الموقف التعليمي، وأنْ يكون متسلسلاً متعاقباً حسب معطيات الموقف التعليمي، وأنْ يكون مُوجهاً لجميع المتعلمين؛ حتى يضمن انجذاب غالبيتهم للموقف التعليمي، وأنْ يتناسب مع مدة الزمن المحددة للإجابة عنه[١].

يضع الفقه الإسلامي مجموعة من الشروط الواجب توافرها بالسؤال حتى يؤدي وظيفته في إثارة دافعية غالبية المتعلمين للاندماج في الموقف التعليمي، فمن هذه الشروط.

أولاً: أنْ تكون مهمة السؤال الأساس إكساب المتعلمين العلم والمعرفة، فقد جاء في البداية والنهاية، أنَّ "**العلم خزائن وتفتحها المسائل**[٢]"، وقال الهيثمي[٣] "**العلم في حسن السؤال**".

ثانياً: أنْ يقدم بصياغة واضحة تدلل على متطلباته بدقة، جاء في البداية والنهاية: يجب أنْ"**يصطاد العلم بالمسألة كما يصطاد الوحش**"[٤] فالصياد إذا لم يكن دقيقا بتوجيه سهامه؛ فستهرب منه الطرائد، وكذلك يجب على السائل أنْ يكون دقيقاً في توجيه أسئلته حتى يحصل على المعلومات التي يريدها بدقة.

ثالثاً: يجب أنْ يركز السائل في سؤاله على الموضوعات المهمة ويترك الفرعيّات غير الضروريّة، قال ابن القيم[٥] فمن الناس: من يحرم العلم؛ لعدم

---

(١) كويران، عبد الوهاب عوض، (٢٠٠١). **مدخل إلى طرائق التدريس**، ط٣، العين: دار الكتاب الجامعي، ص ص **١٤٩-١٥٢.**

(٢) ابن كثير، إسماعيل بن عمر، (د.ت). **البداية والنهاية**، بيروت: مكتبة المعارف، **ج٩: ص٣٤٥.**

(٣) الهيثمي، علي بن أبي بكر، (١٤٠٧). **مجمع الزوائد**، القاهرة: دار الريان للتراث، ج:٨ **ص:٢١٠.**

(٤) ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج٩: ص٣٤٥.

(٥) ابن القيم، محمد بن ابي بكر، (د.ت).**مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، بيروت: دار الكتب العلمية، **ج١: ص ١٦٩.**

حسن سؤاله، إمّا لأنه لا يسأل بحال أو يسأل عن شيء وغيره أهم إليه منه، كمن يسأل عن فضوله التي لا يضر جهله بها ويدع مالا غنى له عن معرفته، وهذه حال كثير من الجُهْال المتعلمين".

رابعاً: يجب أن يُقدّم السؤال للمتلقي بأسلوب لطيف من غير انفعالات زائدة قد تُرْبك المتلقي وتؤثّر على إجاباته، فقد ذكر ابن القيم[1] أنّ عبيد الله بن عبدالله بن عتبة كان يلطف لابن عباس في السؤال؛ فيغره بالعلمِ غراً".

خامساً: يجب أنْ لا تكون مصطلحات السؤال غامضة أو مشوشة بكثرة تفريعاتها، فإنْ كانت بعض التفريعات مطلوبة من السؤال تدرج في صياغة السؤال؛ خوفاً من حدوث تشويش ذهني للمتلقي.

قالَ البهوتي[2]: لم يزل العلماء يجيبون بحسب ما يظهر لهم من المتبادر إلى الفهم؛ ويؤيده حديث جبريل عن الإسلام، والإيمان، والإحسان، ولم يستفصله النبي صلى الله عليه وسلم هل السؤال عن حقائقها، أو شروطها، أو أركانها، ونحو ذلك من متعلقاتها".

سادساً: يجب أنْ ينقل السؤال تمركز عملية التعليم من المعلم ليجعلها تتمحور حول المتعلم؛ فتزداد ثقته بكفاءته الذهنيّة، والمعرفية، ويزداد اندماجه بالموقف التعليمي، قال الرازي[3]: لا يجب على العالم أنْ يجيب عن كل ما يسأل عنه، إلّا إذا علم أنَّ ما سئل عنه لا يعلمه غيره".

سابعاً: يجب أنْ لا يتوقع المعلم من جميع المتعلمين تقديم إجابات كاملة عن جميع الأسئلة، فهناك فروق فردية قائمة بين المتعلمين، فبعض المتعلمين قد يجيب عن جميع الأسئلة بإجابات كاملة وصحيحة، ومنهم: من يجيب عن بعض الأسئلة ويترك بعضها، ومنهم: من يحاول الإجابة ولكنه لا يفلح، ومنهم: من يتخذ الدور السلبي ولا يحاول الإجابة بالمرة.

فعلى المعلم تعزيز القسم الأول بمعززات مناسبة، وتعزيز القسم الثاني

---

(١) ابن القيم، **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، ج١: ص ١٧٠.

(٢) البهوتي، **كشاف القناع، ج:٦ ص:٣٠٥.**

(٣) الرازي، محمد بن أبي بكر، (١٤١٧). **تحفة الملوك**، ط١، (عبد الله نذير احمد، محقق)، بيروت: دار البشائر الإسلامية، **ج:١ ص:٢٦٩.**

بمعززات مناسبة وتحفيزهم، وتحفيز القسم الثالث، ومعاقبة القسم الرابع على عدم المحاولة، وعلى المعلم تربية المتعلمين على أنّ "**لا أدري**" أصل إسلامي، لا يقال إلّا بعد استنفاذ الجهد في البحث عن الإجابات، حينها سيحصل المتعلم على أجره وثوابه الدنيوي والأخروي، قال ابن عبد البر(١): للعالم أنْ يورث جلساءه من بعده لا أدري؛ حتى يكون أصلاً في أيديهم، فإذا سئل أحدهم عمّا لا يعلم؟، قال: لا أدري".

يعد السؤال الحسن من الأساليب التربوية التي تثير دافعية المتعلم للاندماج بالموقف التعليمي، الأمر الذي يسهم بحدوث التعلم الفعّال، فالسؤال الحسن يهيئ جواً نفسيّاً ملائماً للتعلم، ويزيد من فرص تفاعل المتعلم مع المادة التي يتعلمها، ويساعد على نقل نتاجات التعلم إلى مواقف جديدة، ويسمح للمتعلم بممارسة تفكيره المستقل، وينمي لديه القدرات الإبداعية، والانطلاقة الفكريّة السليمة من خلال الكشف عن الأفكار الجديدة، وينمي لديه العلاقات الارتباطيّة حول موضوع الموقف التعليمي، والقدرة على التكيف من خلال تغيير منطلقاته الفكريّة؛ إستناداً إلى تغيير بعض مستندات الموضوع(٢).

المطلب السادس
التعزيز والعقاب

يقصد بالتعزيز؛ تلك العملية السلوكية التي تشتمل على تقوية السلوك المرغوب فيه وتكراره، فالإنسان يميل إلى تكرار السلوك الذي يعود عليه بنتائج إيجابيّة أو يخلّصه من التعرض لنتائج سلبية(٣). يجدر بالمعلم تعزيز المتعلمين الذين يظهرون دافعية قوية للاندماج بالموقف التعليمي بمعززات مادية ومعنوية؛ فذلك يقوي لديهم السلوك المرغوب فيه، ويدفعهم إلى تكراره في المواقف التعليمية اللاحقة، كما ويدفع غيرهم من المتعلمين للاقتداء بهم في التزام

(١) ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، (١٣٨٧). **التمهيد**، (د.ط)، (مصطفى العلوي، ومحمد البكري، محققان)، المغرب: وزارة عموم الأوقاف، **ج:١ ص:٧٣.**

(٢) قطامي، يوسف، قطامي، نايفة، (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**، ط١، الإصدار الأول، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، **ص ٣٢٤.**

(٣) الخطيب، جمال، (د.ت). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين – دليل الآباء والمعلمين –**، (د.ط). عمان: إشراق للنشر والتوزيع، **ص٣٧.**

السلوك المرغوب فيه؛ ليحصلوا على التعزيز المطلوب، قال الغزالي[١] مهما ظهر من الصبي خلق جميل، وفعل محمود، فينبغي أنْ يكرم عليه، ويجازى عليه بما يفرح به، ويمدح بين أظهر الناس"، ويشير النص إلى مجموعة من العوامل التي تزيد من فاعلية التعزيز، والتي يمكن إجمالها بما يلي[٢]:

أولاً: يجب أنْ تتناسب كمية التعزيز وطبيعة الجهد الذي يبذله المتعلم في تأدية السلوك، (**مهما ظهر من الصبي خلق جميل وفعل محمود**)، فالتعزيز يجب أنْ يتناسب وأخلاق المتعلم وأفعاله المحمودة.

ثانياً: يجب تقديم المعززات المتنوعة، فالمتعلم قد يصيبه الإشباع إذا قدّم له لون واحد من المعززات، (**يكرم، ويجازى، ويمدح**).

ثالثاً: يفضل أنْ يكون التعزيز فورياً؛ لأن فاعلية التعزيز الفوري أكثر من فاعلية التعزيز المؤجل، (**فينبغي أنْ يكرم عليه**)، فالفاء للسرعة والتعقيب.

رابعاً: يجب أنْ يكون التعزيز بالمعززات التي يرغبها المتعلم؛ فالمعززات التي أُشبع منها لا تثير دافعيته لاكتساب السلوك المرغوب فيه، أمّا المعززات غير المشبع منها فهو يسعى إلى تحصيلها من خلال اكتساب السلوك المرغوب فيه، وتقويته، وتكراره، (**بما يفرح به**).

يقصد بالعقاب، الإجراء الذي يؤدي فيه توابع السلوك إلى تقليل احتمالات حدوثه في المستقبل في المواقف المماثلة[٣]، فيجدر بالمعلم معاقبة المتعلمين غير المندمجين بالموقف التعليمي؛ فذلك يطفئ لديهم السلوك غير المرغوب فيه ويمنعهم من تكراره، كما ويقلل من إحتمالات تقليد غيرهم من المتعلمين لهم بممارسة السلوك غير المرغوب فيه؛ حتى لا ينتهي بهم الحال إلى العقاب.

قال الغزالي[٤] "**إنْ خالف المتعلم في بعض الأحوال مرة واحدة؛ فينبغي أنْ يتغافل عنه، ولا يهتك ستره، ولا يكاشفه، ولا يظهر له أنّه يتصور أنْ**

---

(١) الغزالي، محمد بن محمد، (د.ت).**إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة،**ج٣: ص٧٣.**

(٢) الخطيب، **تعديل سلوك الأطفال المعوقين، ص ٤١.**

(٣) الخطيب، **تعديل سلوك الأطفال المعوقين، ص ٤٩.**

(٤) الغزالي، **إحياء علوم الدين، ج٣: ص٧٣.**

يتجاسر أحد على مثله، ولا سيّما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه، فإنّ إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة، حتى لا يبالي بالمكاشفة، فإنْ عاد ثانياً؛ فينبغي أنْ يعاتب سراً ويعظم الأمر فيه، ويقال له: إياك أنْ تعود بعد ذلك لمثل هذا، وأنْ يطلع عليك في مثل هذا؛ فتفتضح بين الناس، ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين؛ فإنه يهوّن عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه"، يحسن بالمعلم كخطوة استباقية التعاقد مع المتعلم سلوكياً، فيوضح له الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها وعقوبة اقترافها؛ حتى يتحاشى ممارستها، ثم على المعلم إهمال حدوث السلوك غير المرغوب فيه إذا صدر من المتعلم لأول مرة، فالمجاهرة قد تدفع بالمتعلم إلى تبني السلوك غير المرغوب فيه وتكراره، فانْ كرر المتعلم السلوك غير المرغوب فيه بادر المعلم إلى معاتبته سراً، موضحاً له الأضرار الفرديّة، والاجتماعيّة التي قد تنعكس عليه نتيجة تبني هذا السلوك وتكراره، فإنْ كرر المتعلم السلوك غير المرغوب فيه يُهدده المعلم بإنزال العقوبة، فان عاود المتعلم الكَرّة يقوم المعلم بمعاقبته بالعقوبة التربوية المناسبة التي تحقق المصلحة، وتكون إيجابياتها أكثر من سلبياتها.

قال القرافي[١]: الأصل في كثرة الثواب والعقاب وقلّتهما: أنْ يتبعا كثرة المصلحة في الفعل وقلّتها، وكثرة المفسدة وقلّتها"، وعلى المعلم إدراك أنّ إنزال العقوبة بالمتعلم هو من باب التدريب، والتمرين، والتعويد فقط، فالعقوبة في الشرع لا تنزل إلّا بمن ترك واجباً شرعياً، والاندماج بالموقف التعليمي هو من باب المندوبات.

قال ابن قدامة[٢]: "**العقوبة لا تشرع إلا لترك واجب**" "**أمّا الضرب على تعلم الخط، والقرآن، والصناعة، وأشباهها من قبيل: التأديب، والتمرين، والتعويد**"، ويجب أنْ يتقيد المعلم بمبدأ الرحمة عند إنزال العقوبة بالمتعلم؛ فالشدة والغلظة؛ تدهور العلاقات الاجتماعية بينه وبين المتعلم، وقد تنفر المتعلم عن مواصلة [تعليمه] فيعود ذلك عليه بعظيم الآثار السلبية، وقد تدفع بالمتعلم إلى الإقتداء بالنمذجة السلبيّة التي يقدمها المعلم، فينتهج أسلوب

---

(١) القرافي، احمد بن إدريس، (١٩٩٤). **الذخيرة**، (د.ط)، (محمد حجي، محقق)، بيروت: دار الغرب، **ج:٢ ص:٣٣.**

(٢) ابن قدامة، **المغني، ج:١ص:٣٥٧.**

العقاب كأسلوب يمارسه في كل مجالات حياته الحاضرة والمستقبلية، وقد يطفئ العقاب السلوك غير المرغوب فيه إطفاءً مؤقتا فيختفي السلوك بوجود العقاب ويعود بغيابه؛ وبذلك لا يتم تعديل السلوك غير المرغوب فيه تعديلاً تامّاً، فيبقى عرضة للظهور عندما تسمح الظروف بذلك.

يعمدُ المعلم الفقيه إلى مجموعة من الأساليب التربوية؛ بغية إثارة دافعية المتعلم للاندماج الفاعل في الموقف التعليمي لإنجاحه، وتحقيق أهدافه، ومن هذه الأساليب: الحد من موانع إثارة الدافعية العضوية والنفسية، وربط الأهداف التعليمية بقدرات المتعلمين وخصائصهم، وربط الموقف التعليمي بالواقع المعيش، ومراعاة الفروق الفردية، وطرح الأسئلة، وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب، فتطبيق هذه الأساليب التربوية على الصورة المعتمدة فقهيّاً؛ يساعد على نجاح العملية التعلميّة التعليميّة وتحقيق أهدافها، ويسهم بنمو المتعلم: معرفيّاً، ونفسيّاً، واجتماعياً، ويُكْسبه الكثيرَ من المهارات، والأنماط السلوكيّة الايجابيّة.

المبحث الثالث
كلام المعلم داخل الموقف التعليمي

يُقسّم كلام المعلم داخل الموقف التعليمي إلى قسمين رئيسين يمكن بيانهما من خلال المطلبين الآتيين:

المطلب الأول
كلام المعلم غير المباشر:

يقصد بكلام المعلم غير المباشر: الكلام الذي يتيح للمتعلم فرصة الحديث، والتعبير عن أفكاره وطروحاته، ويضعه أمام مواقف تستدعي منه التفكير والإجابة[١] يشتمل كلام المعلم غير المباشر في الموقف التعليمي على العمليّات الآتية:

---

(١) أبو نمرة، محمد خميس، (٢٠٠١). **إدارة الصف وتنظيمها**، ط١، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة، **ص ٧٥**.

أ – تقبل اتجاهات المتعلم:

يحسن بالمعلم قراءة الانفعالات التي يصدرها المتعلم داخل الموقف التعليمي، فهي تعبر في كثير من الأحيان عن عملية تقويم المتعلم لمعطيات الموقف التعليمي: قبولاً أو رفضاً، فحركات المتعلم، وإشاراته وابتساماته وتبرماته، يجب أنْ لا تمر مروراً عارضاً؛ ففهمها يسهم بنجاح العملية التعليمة، وبناءً على تلك الانفعالات يعمد المعلم الفقيه إلى معالجة الموقف التعليمي بحكمة واتزان، فذات يوم صعد روح بن حاتم المنبر" **فرأى القوم قد شغروا أبصارهم وفتحوا أسماعهم، فقال: نكسوا رؤوسكم، وغضوا أبصاركم، فإنّ أول كل مركب صعب، وإذا فتح الله قفل: الفهم تيسر**[(١)] "، ففهم المحاضر من تعبيرات وجوه الحاضرين، وحركاتهم عدم قدرتهم على فهم رسالة العرض العلمي واستيعابها بسهولة، فأرشدهم إلى أنّ رسالة العرض العلمي من حيث الصعوبة، والسهولة تتدرج من الأصعب إلى الأسهل، فالصعوبة محصورة في بداية العرض، ثم تسهل الرسالة على الحاضرين حتى يتمكنوا من استيعابها وفهمها، وقد يجد المعلم بعض التبرمات الظاهرة على المتعلم، نتيجة صعوبة المادة العلمية المطروحة؛ فعليه – حينها – معالجة الموقف نفسيّاً وعملياًّ، فعليه الابتعاد عن ترديد الكلمات التي تصف المادة العلمية بالصعوبة على مسمع المتعلم؛ فذلك يشكل حاجزاً نفسياً لدى المتعلم يمنعه من تلقي المعلومات وفهمها، ويجعله يصدر أحكاماً مسبقة ضدها بالصعوبة، وبعبثية محاولة تلقيها وفهمها، وعليه إرشاد المتعلم إلى أن صفة الصعوبة هي وهم يضعه كل متعلم، مُقصّر أمام المادة العلمية؛ حتى يعفي نفسه من محاولة تلقيها وفهمها، فإذا مازال هذا الوهم تبدأ الأمور بالتحسن، قال الشاطبي[(٢)]: "**فقد يتوهم الإنسان الأمور صعبة وليست كذلك إلا بمحض التوهم**"، وعلى المعلم – عمليّاً – تسهيل المادة

---

(١) ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، (١٤٠٩). **أدب المجالسة وحمد اللسان وفضل البيان وذم العي وتعليم الإعراب**، ط١، (سمير حلبي، محقق)، طنطا: دار الصحابة للتراث، **ص٧٢.**

(٢) الشاطبي، إبراهيم بن موسى، (د.ت). **الموافقات،** (عبد الله دراز، محقق)، بيروت: دار المعرفة،ج١: ص٣٣١.

العلمية، وإزالة كل معيقات التواصل، وعليه عرضها بأسلوب منطقي متدرج من غير كثير من الفذلكات الضارة.

ب - تشجيع المتعلم والثناء عليه:

تدخل عبارات المديح والثناء، والمعززات التعبيرية المتمثلة بتعبيرات الوجه، وهز الرأس والتربيت على الكتفين إعجاباً بالأداء، والإقرار الضمني بالموافقة تحت كلام المعلم غير المباشر الذي يُطلقه داخل الموقف التعليمي؛ لتعزيز المتعلم، وتقديم التغذية الراجعة له، فعن السيدة عائشة رضي الله عنها أنها قالت[(١)]: "**خرجت مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في عمرة رمضان فأفطرت، وصمت، وقَصَرْتُ، وأتممت، فقلت: يا رسول الله بأبي أنت وأمي أفطرت، وصمت، وقصرت، وأتممت، فقال صلى الله عليه وسلم: "أحسنت"**[(٢)].

فمحور الكلام الرئيس يدور حول كيفية تأدية العبادات البدنية في حالة السفر، فالرسول صلى الله عليه وسلم بقوله: "**أحسنت**"، صوّب فعل السيدة عائشة رضي الله عنها، وأبعد عنها أيّة توترات سلبية يمكن أنْ تطرأ لها نتيجة أخطاء التطبيق، وقدّم لها صلى الله عليه وسلم ولغيرها تغذية راجعة يمكن إسقاطها على المواقف المتشابهة، ومن الأمثلة على المعززات التعبيرية التي تتضمن الموافقة الضمنية على الأداء من غير التصريح بذلك، فعن السيدة عائشة قالت[(٣)]: "لقد رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم يوماً على باب حجرتي، والحبشة يلعبون في المسجد، ورسول الله صلى الله عليه وسلم يسترني بردائه أنظر إلى لعبهم"[(٤)] فالرسول صلى الله عليه وسلم بصمته أقرّ الأحباش على لعبهم في المسجد، وأقرّ السيدة عائشة على نظرها إلى لعبهم.

---

(١) ابن قدامة، عبد الله، (د.ت).**الكافي في فقه ابن حنبل**، بيروت: المكتب الإسلامي، ج:١ **ص:١٩٩.**

(٢) البيهقي، أحمد بن الحسين، (١٤١٤). **سنن البيهقي الكبرى**، (محمد عبد القادر عطا، محقق)، مكة المكرمة: مكتبة دار الباز، **ج٣: ص ١٤٢**، رقم الحديث**(٥٢١٢).**

(٣) الشربيني، **مغني المحتاج، ج:٣ ص:١٣٢.**

(٤) البخاري، محمد بن اسماعيل، (١٩٨٧). **الجامع الصحيح**، ط٣، (مصطفى البغا، محقق)، بيروت: دار ابن كثير، واليمامة، **ج١: ص١٧٣**، رقم الحديث**(٤٤٣).**

ت – تقبل أفكار المتعلم والبناء عليها:

يقوم الموقف التعليمي الناجح على تبادل الأفكار، وتداولها بين المعلم والمتعلم، فهي ليست حكراً على اتجاه واحد، فيحسن بالمعلم قبول أفكار المتعلم المهمة، والمدعِّمة لمعطيات الموقف التعليمي، وتطويرها والبناء عليها؛ فذلك خير محفز للمتعلم لإبداء آرائه، وأفكاره من غير تحفظ، كما يشكّل ذلك أنموذجاً إيجابياً لبقية زملائه من المتعلمين للإقتداء به في تقديم أفكارهم، وطروحاتهم من غير قيود نفسيّة أو اجتماعيّة، الأمر الذي يحوّل الموقف التعليمي إلى عمل تشاركي يتكاتف الجميع في إدارته، كل حسب قدراته الفردية، ويمكن ذكر مثال يدلل على ما ذُهب إليه بالآتي[(١)]:

١ – هدف الموقف التعليمي:

يهدف الموقف التعليمي الراهن إلى توضيح المقصود: بلفظ [ضالاً]، في قوله تعالى[(٢)]: ﴿وَوَجَدَكَ ضَآلًّا فَهَدَىٰ﴾.

٢ – الأفكار والطروحات:

- **الرأي الأول:** توهم بعضهم ممن ليس لهم فهم صحيح بالقرآن، ولا معرفة ثاقبة باللسان، أنّه تعالى أراد: الضلال الذي ضد الهدى، وهذا كفرٌ والعياذ بالله.
- **الرأي الثاني:** ذهب آخرون إلى أن المراد بالضلال: الغفلة، ويؤيده قوله تعالى[(٣)]: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِۦ لَمِنَ ٱلْغَٰفِلِينَ﴾، وقوله تعالى[(٤)]: ﴿لَّا يَضِلُّ رَبِّى وَلَا يَنسَى﴾.

---

(١) البطليوسي، عبد الله بن محمد، (١٤٠٣).**الإنصاف في التنبيه على المعاني والأسباب التي أوجبت الاختلاف**، ط٢، (محمد الداية، محقق)، بيروت: دار الفكر، **ص١١٩**.

(٢) الآية (٧) من سورة الضحى.

(٣) الآية (٣) من سورة يوسف.

(٤) الآية (٥٢) سورة طه.

- **الرأي الثالث:** قالت الصوفية، معناه: ووجدك محباً في الهدى، فهداك، فتأولوا الضلال هنا بمعنى: المحبة، وهذا قول حسن جداً، وله شاهد من القرآن واللغة، أمّا شاهده من القرآن، فقوله تعالى فيما حكاه من قول إخوة يوسف لأبيهم: ﴿تَٱللَّهِ إِنَّكَ لَفِى ضَلَٰلِكَ ٱلۡقَدِيمِ﴾[1]، إنما أرادوا بالضلال، هنا: إفراط محبته في يوسف عليه السلام وعلى جميعهم، وأمّا شاهده من اللغة، فإنه جائزٌ في مذاهب العرب أنْ تُسمى المحبة: ضلالاً؛ لأن إفراط المحبة، يشغل المحب عن كل غرض، ويحمله على النسيان، والإغفال لكل واجب مفترض، ولذلك قيل: الهوى يعمي ويصم، فسُمّيت المحبة: ضَلالاً.

٣ – إعتماد الآراء وتبنيها:

تمّ اعتماد الرأي الثاني والثالث، ويُبرر لهذا الاعتماد بذكر شواهد من القرآن الكريم، ومن اللغة العربية، تدلل على صحة ما ذَهب إليه هذان الرأيان.

ث – طرح الأسئلة:

يشمل هذا الصنف من كلام المعلم غير المباشر على طرح الأسئلة التي تثير تفكير المتعلم حول محتوى الموقف التعليمي، والأفضل في السؤال المطروح على المتعلم أنْ يكون: واضحاً، ودالاً على الغرض بدقة، وبعيداً عن أخطاء الصياغة والنحو، قال النووي: على المعلم وضع سؤاله "**على الغرض مع إبانة الخط، واللفظ، وصيانتهما عمّا يتعرض للتصحيف**[2]، وعلى المعلم – كذلك – أنْ يرفق بالمتعلم "**ويصبر على تفهم سؤاله وتفهيم جوابه، فإنّ ثوابه جزيل**"[3]، وعليه إرشاد المتعلم المزمع على الإجابة بأن الإجابة الأفضل تتمثل" **بترتيب الجواب على ترتيب السؤال**[4]" حتى لا يحصل هنالك أي تقديم أو تأخير غير منطقي يقلل من مصداقيّة الإجابة.

---

(١) الآية (٩٥) من سورة يوسف.

(٢) النووي، يحيى بن شرف، (١٤٠٨). **آداب الفتوى والمفتي والمستفتي**، ط١، (بسام الدجاني، محقق)، دمشق: دار الفكر، **ص ٨٥.**

(٣) النووي، **آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، ص ٤٦.**

(٤) النووي، **آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، ص ٤٥.**

يعد السؤال الحسن أسلوباً محفزاً للمتعلم للمشاركة الفاعلة في معطيات الموقف التعليمي، فعن طريقه يرفد المتعلم الموقف التعليمي بطروحات، وأفكار، ومشاركات، وخبرات؛ تساهم بتحقيق أهداف الموقف التعليمي العامة والخاصة.

المطلب الثاني
كلام المعلم المباشر

يقصد بكلام المعلم المباشر: الكلام الذي يحد من حرية المتعلم، ويقلل من نسبة مشاركته في الموقف التعليمي[١] ويشتمل كلام المعلم المباشر في الموقف التعليمي على العمليات الآتية:

أ - العرض أحادي الجانب:

يقصد بالعرض أحادي الجانب: العرض العلمي الذي تقتصر فيه مهمة الإرسال على المعلم، ومهمة الاستقبال على المتعلم، فالمعلومة المقدمة في الموقف التعليمي هي حكر على المعلم ولا يسمح للمتعلم بالمشاركة في عملية إرسالها، ومعلوم أن العمليّة التعليميّة التعلميّة هي عملية مفتوحة من جهة الإرسال والاستقبال المضبوطين بأهداف الموقف التعليمي، فالمعلم قد يكون مرسلاً ومستقبلاً وكذا المتعلم، والأسلوب التسلطي في عرض المادة العلمية يقيّد المتعلم بقيود السلبية، ويحرمه من المشاركة الفاعلة في معطيات الموقف التعليمي، جاء في **إبطال الحيل**.

عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنّه كتب إلى أبي موسى الأشعري رضي الله عنه يخبره" **أنّ الفقه ليس بكثرة السرد، وسعة الهدر، وكثرة الرواية**"[٢]، فالعمليّة التعليميّة التعلميّة الناجحة هي التي لا تعترف بمركزية الإرسال والاستقبال، فكل من امتلك المعلومة الصحيحة وجب عليه إرسالها بالأساليب التربوية المناسبة، وعلى الآخر استقبالها، وتطبيقها ومن ثم إعادة إرسالها، وبذلك يحقق الموقف التعليمي غاياته وأهدافه.

---

(١) أبو نمرة، **إدارة الصف وتنظيمها، ص٧٧.**

(٢) العقبلي، عبيد الله بن محمد العكبري، (١٤٠٣). **إبطال الحيل**، ط٢، (زهير الشاويش، محقق)، بيروت: المكتب الإسلامي، **ج:١ ص:١٤.**

ب – إصدار التعليمات والتوجيهات:

تجد النفس الإنسانية سهولة تامة في إصدار الأوامر والتعليمات، بينما تجد صعوبة في الانصياع إلى أوامر التطبيق والتنفيذ؛ لأنه "**يشق عليها الدخول تحت الحكم**"[١]، وهذه طبيعة إنسانية راسخة، فآدم عليه السلام "**لما نُهي عن الشجرة حرص عليها مع كثرة الأشجار المغنية عنها**"[٢].

وتعدّ المشاركة الجماعيّة في إصدار القرارات، والتعليمات خير دافع إلى تطبيقها وتنفيذها؛ فهي تذيب عقدة الجهة الآمرة والجهة المنفذة، فالكل يشارك في اتخاذ القرار ويصادق عليه، والكل يجب أنْ يشارك في التطبيق والتفعيل، قال تعالى[٣] ﴿وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ﴾ يحسن بالمعلم إشراك المتعلم باتخاذ القرارات، والتعليمات التي تخص المتعلم نفسه؛ لأنه المعني بتطبيقها، أمّا تفرد المعلم بإصدار الأوامر والتوجيهات؛ فيضعف من قوّة التطبيق؛ لأن أثر التطبيق يزول بعد زوال مثير الأمر، وعلى المعلم – كمحفز للتطبيق – إخبار المتعلم بأنّ الهدف الأول من وراء إصدار الأوامر والتعليمات التربوية، هو: تحقيق مصلحة المتعلم؛ لأن النفس في العادة تميل إلى ممارسة الأنماط السلوكية التي تلبي مصالحها ورغباتها، قال الشاطبي[٤]: "**الأمر، والنهي، والتخيير، جميعاً راجعة إلى حظ المكلف، ومصالحه**"، فمن فقه المعلم: إشراك المتعلم في استصدار التعليمات والتوجيهات، فذلك يعد محفزاً له للمسارعة إلى تفعيلها وتطبيقها.

ت – تبرير السلطة:

يصدر عن المتعلم في بعض الأحيان بعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة، وباعتبار المعلم المسؤول الأول عن حفظ النظام، وتنفيذ السلطة في الموقف التعليمي، قد يعمد إلى محاولة تعديلها بأسلوب الغلظة والشدة.

---

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبي الفرج، (٢٠٠٣). **صيد الخاطر**، ط١، (حامد الطاهر، محقق)، القاهرة: دار الفجر للتراث، **ص ٤٩.**

(٢) ابن الجوزي، **صيد الخاطر، ص ٥٠.**

(٣) الآية (١٥٩) من سورة آل عمران.

(٤) الشاطبي، **الموافقات، ج١: ص١٤٨.**

وهذا الأسلوب قد تكون أضراره أكثر من منافعه؛ فهو يؤدي في الغالب إلى نفور المتعلم من الاندماج بالموقف التعليمي، قال تعالى[1]: ﴿وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ﴾، أما الأسلوب الأنسب في التعامل مع المتعلم فيتمثل بتفعيل قوله تعالى[2]: ﴿وَٱخۡفِضۡ جَنَاحَكَ لِمَنِ ٱتَّبَعَكَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾. يحسن بالمعلم الفقيه عدم استخدام أسلوب الغلظة والشدة في تعديل السلوك غير المرغوب فيه؛ فقد تكون لهذا الأسلوب ردة فعل عكسية لدى المتعلم؛ تدفعه إلى تبني هذا النمط السلوكي وتكراره، أما أسلوب خفض الجناح: فهو أنجع وأنجح، قال الغزالي: ينبغي على المعلم "**أنْ يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن، ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإنّ التصريح؛ يهتك حجاب الهيئة، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف؛ ويهيج الحرص على الإصرار**"[3] فالمعلم الفقيه هو الذي ينصح للمتعلم، ويبيّن له الأضرار المترتبة على ممارسة الأنماط السلوكية غير المرغوبة، ولا يلجأ إلى العقاب التربوي المضبوط إلّا بعد استنفاذ كامل لكل وسائل خفض الجناح.

يُفضل أنْ يكون الكلام الذي يطرحه المعلم داخل الموقف التعليمي من النوع غير المباشر؛ فهذا النوع من الكلام يثير تفكير المتعلم، ويدفعه إلى المشاركة الفاعلة في معطيات الموقف التعليمي، أمّا الكلام المباشر فهو يقيّد المتعلم، ويضعف من فرصته في الاندماج التشاركي في الموقف التعليمي؛ لأنه يفرض عليه دور المستقبل السلبي.

المبحث الرابع
دور المعلم في تنفيذ العرض العلمي

يُنفذ المعلم الفقيه العرض العلمي من خلال اتباع مجموعة من الخطوات العمليّة، يمكن إجمالها بالمطالب الآتية:

---

(١) الآية (١٥٩) من سورة آل عمران.
(٢) الآية (٢١٥) من سورة الشعراء.
(٣) الغزالي، **إحياء علوم الدين، ج١: ص٥٧.**

المطلب الأول
بيان خط السير

يُسبق العمل الناجح بخطة تبيّن مراحل العمل وأهدافه، وآليات التنفيذ المستخدمة في تحقيق أهدافه المرحلية. يعد الموقف التعليمي من الأعمال التي تستلزم أن تسبق بخطة سير واضحة، تبين أهداف الموقف التعليمي، وطرق تنفيذها؛ حتى لا يقع المتعلم في عشوائية العرض التي تضيع عليه الكثير من الوقت والجهد والمعلومات. يبدأ المعلم الفقيه عرضه التعليمي بتوضيح أهداف الموقف التعليمي المطلوب تنفيذها، ثم يشرع بتحقيقها بتسلسل منطقي منظم، وهذا الأسلوب كان ديدن العلماء الفقهاء في التدريس والتأليف.

قال البصري[1]: "**إنْ شاء الله أذكر الغرض بهذا الكتاب، ثم أذكر أقسامه، وعدد أبوابه، وترتيبها، ثم أشرع في الكلام فيها بمعونة الله وحسن توفيقه**"، وترشد أهداف الموقف التعليمي الواضحة المتعلمَ قبل مباشرة العرض العلمي إلى الخبرات التربوية المطلوب منه تمثلها، وتوجهه نحو الأداء المطالب بإنجازه، وتبصره بآليات التنفيذ الصحيحة التي على ضوئها يتم تقييم مخرجات الموقف التعليمي. ويشير الفقه الإسلامي إلى ضرورة إدارة الموقف التعليمي من خلال الأهداف، فيحسن بالمعلم طرح الأهداف التعليمية على المتعلم للاستئناس برأيه وأخذ مشورته العامة تجاه بعض عناصرها وآليات تطبيقها، فإذا ما تم اعتمادها يتشارك المعلم والمتعلم بتحقيقها؛ وبذلك يشعر المتعلم بأنّه شريك حقيقي في إدارة الموقف التعليمي، قال النووي[2]: "**يستحب أنْ يقرأها على حاضريه، ويشاورهم، ويباحثهم برفق وإنصاف**"، ويحسن بالمعلم كذلك تخصيص بعض الوقت في نهاية الموقف التعليمي الراهن لعرض بعض أهداف الموقف التعليمي الجديد الرئيسة على المتعلم؛ ليطلعه على مضمونها، ولينظر اتجاهاته المبدئية نحوها، فإدارة الموقف التعليمي من خلال الأهداف تمكّن المتعلم من تحضير

---

(١) البصري، محمد بن علي، (١٤٠٣). **المعتمد في أصول الفقه**، ط١، (خليل الميس، محقق)، بيروت: دار الكتب العلمية، ج١: ص٤.

(٢) النووي، **آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، ص٤٨.**

المادة العلمية المناسبة التي تغطي الأهداف التعليمية المنوي تحقيقها، وتنمي لديه القدرة على نقد الأهداف التعليمية، والقدرة على صياغتها إجرائياً، وتنمي لديه – أيضاً – مهارة المشاركة الفاعلة في قيادة الموقف التعليمي.

المطلب الثاني
مراجعة المتطلبات السابقة

يصعب عرض الحمل التعليمي العام الشامل في موقف تعليمي واحد؛ لكثير من الاعتبارات: الزمانيّة، والمكانيّة، والعقليّة، والبدنيّة، والنفسيّة، والاجتماعية التي تمنع ذلك؛ فوجب تجزئته وتوزيعه على مواقف التعليم الفرعية الخاصة بالحمل العام، وهذا التوزيع المنظّم للحمل التعليمي العام يستلزم تنوّع الأحمال التعليميّة الفرعيّة وتباعدها زمانيّاً، الأمر الذي يوجب على المعلم الفقيه امتلاك مهارات الربط بين الأحمال التعليمية، فيحسن به في بداية كل موقف تعليمي الربط بين التعليم السابق والتعليم اللاحق؛ لأن كل حمل تعليمي يشكل قاعدة للحمل القادم، الأمر الذي يساعد المتعلم في نهايات المواقف التعليمية العامة على تشكيل صورة كاملة، ومترابطة، وغير مشوهة للحمل التعليمي العام.

قال السبكي: يحتاج "**التعليم في كل إصطلاح إلى اصطلاح سابق عليه**"[(١)] ويشير الفقه الإسلامي – كذلك – إلى ضرورة مراعاة طبيعة العلم التراكمية التشعبيّة حال العرض التدريسي، فبعض العلوم تعدّ متطلباً سابقاً لبعض العلوم الأخرى، وليس من فقه المعلم: تقديم اللاحق على السابق، ففي ذلك إهمال لقدرات المتعلم العقلية والبدنية، وتقليل من فرصته الحقيقية في التعلم الفعّال.

قال ابن بدران[(٢)]: "**واعلم، أنّه لا يمكن للطالب أنْ يصير متفقهاً ما لم تكن له دراية بالأصول ولو قرأ الفقه سنين وأعواماً، ومن ادعى غير ذلك كانَ كلامه إمّا جهلاً، وإمّا مكابرة**"، وتتطلب هذه العملية من المعلمين من جميع

---

(١) السبكي، علي بن عبد الكافي، (١٤٠٤).**الإبهاج في شرح المنهاج**، ط١. بيروت: دار الكتب العلمية،ج١: ص ٢٠٢.

(٢) ابن بدران، **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل**، ص٤٨٩.

التخصصات من أبناء المؤسسة التربوية الواحدة، تكثيف علاقاتهم العلمية التعاونية لما فيه صالح العمليّة التعلميّة التعليميّة، فالكل يجب أن لا يتوانى عن خدمة الكل علمياً.

قال ابن تيمية[١] "**على المعلمين أنْ يكونوا متعاونين على البر والتقوى**"، وعلى المعلمين – كذلك – احترام تخصصاتهم العلميّة. فمن ضروب الخيال: إحاطة المعلم الواحد بجميع كليات العلوم الأخرى وجزئياتها الدقيقة، ومن الحق: وقوف المعلم عند تخصصه العلمي، وإحالة المتعلم في بعض المسائل العلمية إلى غيره من أصحاب التخصص، فذلك أصوب لتقعيد المعلومة على شكلها الصحيح؛ لأن ما بعدها من المعلومات المتصلة سيرفع فوقها، وما بني على خطأ كان إلى الخطأ أقرب.

قال القرافي[٢]: "**لم أتعرض لبيان مدارك الأصول؛ فإنّ ذلك من وظيفة الأصولي لا من وظائف الفقيه، فإنّ مقدمات كل علم توجد فيه مسلمة، فمن أراد ذلك فعليه بكتبه**"، ويجب تشارك المعلمين جميعاً كل من جهة تخصصه في رفع البناء العلمي على الصورة الصحيحة التي ترضي وجه الله تعالى، ولن يبلغ البناء العلمي غايته ومنتهاه النسبي إذا ما أقدم بعض المعلمين على هدم بنيان غيرهم العلمي؛ يدفعهم إلى ذلك الجهل المُبَطّن، والحقد العلمي، وتنافس الوظيفة، فيصدق عليهم المثل القائل "**كم أبني وتهدم**[٣]"، فيجب رفع البناء الحسن على قواعد متينة، يتشارك الجميع في تقعيدها استناداً إلى المصدر الرئيس.

المطلب الثالث
اختيار أساليب التدريس

يقصد بأساليب التدريس: الوسائل التربوية التي يستخدمها المعلم بطرق مخطط لها، ومنظمة ومتسلسلة، لمساعدة المتعلم على اكتساب الأحمال التعليمية بإتقان؛ بغية تبنيها وتفعيلها.

---

(١) ابن تيمية، **مجموع الفتاوى، ج٢٨: ص١٣.**

(٢) القرافي، **الذخيرة، ج:١ ص:٥٥.**

(٣) الألوسي، محمود، (د.ت). **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ج١١: **ص ٢٤**، في تفسير الآية(٦٧) من سورة التوبة.

يحسن بالمعلم – عند تحضير المادة العلمية وصياغتها على شكل أهداف تعليمية إجرائية – أنْ يحدد لكل هدف تعليمي أساليب التدريس المناسبة لاكسابه للمتعلم بسرعة، وبأقل جهد فكري وعملي؛ فهناك تلازم وترابط بين الهدف التعليمي وأساليب التدريس، فاختيار أساليب التدريس غير المناسبة، يقلل من فرصة تحقيق الهدف التعليمي على الصورة المطلوبة. قال ابن القيم[١] منْ طلب أمراً عاليّاً من غير طريقه، لم يحصل إلّا على ضده".

وتحدد مقتضيات الموقف التعليمي، ومقدراته البشريّة، والماديّة أساليب التدريس المناسبة، فما يصلح من أساليب التدريس في موقف تعليمي قد لا يصلح بالضرورة في موقف تعليمي آخر مشابه؛ لذلك فالعامل الذي يرجح أسلوب تدريسي على آخر: أفضليته في إيصال المعلومات، والخبرات التربوية النظرية والعملية للمتعلم بسرعة وسهولة، وقد تتنوع أساليب التدريس داخل الموقف التعليمي الواحد استناداً إلى تنوع الأحمال التربوية المنوي تحقيقها، وهذا يقتضي من المعلم امتلاك مهارات التنقل المتناغم بين أساليب التدريس داخل الموقف التعليمي؛ بغية تحقيق الأهداف التعليمية بأحسن طريقة.

ويعد الفقه الإسلامي كل معلم لا يمتلك التنوع المطلوب في أساليب التدريس، ولا يمتلك مهارات اختيار الأساليب المناسبة التي تسهم بتحقيق غايات الموقف التعليمي، وأهدافه المقررة آثماً شرعاً؛ لأنه يضيّع على المتعلم الكثير من الوقت والجهد من غير طائل، ويسهم بطريقة مقصودة وغير مقصودة بانتشار الجهل الحقيقي والجهل المقنع؛ الأمر الذي يحرم المجتمع من مقدراته البشرية المتعلمة والمدربة التي تصعد به إلى أعلى سُلمية التنافس الحضاري.

قال ابن بدران[٢]: "**اعلم، أنّ كثيراً من الناس يقضون السنين الطوال في تعلم العلم، بل في علم واحد، ولا يحصلون منه على طائل، وربما قضوا أعمارهم فيه، ولم يرتقوا عن درجة المبتدئين؛ وإنّما يكون ذلك لأحد أمرين: أحدهما: عدم الذكاء الفطري، وانتفاء الإدراك التصوري، وهذا لا كلام لنا فيه ولا في علاجه.**

---

(١) ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (١٤١٨). **الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة**، ط٣، (علي الدخيل الله، محقق)، الرياض: دار العاصمة، **ج٣: ص٩٩٦.**

(٢) ابن بدران، **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ص٤٨٥.**

والثاني: الجهل بطرق التعليم، وهذا قد وقع فيه غالب المعلمين".

ويشير الفقه الإسلامي إلى ضرورة تعامل المعلم بحكمة مع أساليب التدريس المستخدمة في الموقف التعليمي، فمن حكمة المعلم: اختيار أساليب التدريس التي تتناسب وقدرات المتعلم، واستعداداته الفرديّة، وتتناسب ونوعية الهدف التعليمي، ومعطيات الموقف التعليمي الخاصة، ويعد تفعيل مبدأ الحكمة في اختيار أساليب التدريس المناسبة من المبادئ التي يتمايز فيها المعلمون فيما بينهم التي على ضوئها يقيّم عمل المعلم التعليمي، فتقييم المعلم استناداً إلى أساليب التدريس المستخدمة قد لا يتصف بالمصداقية أحياناً، فالمعلم قد يستخدم أساليب تدريس متطورة، ولكنّها قد لا تتناسب وقدرات المتعلم واستعداداته الفردية؛ فيؤثر ذلك سلباً على نتاجات التعليم، وعلى العكس من ذلك فقد تكون أساليب التدريس عاديّة، ولكنّها تتناسب وقدرات المتعلم، واستعداداته الفردية؛ الأمر الذي يسهم بتحقيق نتاجات التعليم على قدر المأمول تربويّاً، وتوصف عملية اختيار أساليب التدريس بأنّها عملية ذوقية مسؤولة، يقدرها كل معلم حسب خبراته التدريسية، وحسب معطيات الموقف التعليمي، ومقدراته البشريّة والماديّة، قال ابن بدران(١): "**وحاصل الأمر: أنّ الأستاذ ينبغي أن يكون حكيماً يتصرف في طرق التعليم بحسب ما يراه موافقا لاستعداد المتعلم؛ وإلّا ضَاع الوقت بقليل من الفائدة، وربما لم توجد الفائدة أصلاً، وطرق التعليم أمرٌ ذوقي، وأمانة مودعة عند الأساتذة، فمن أدّاها أثيب على أدائها، ومن جحدها كان مطالباً بها**".

ويظهرُ أن الفقه الإسلامي يضع مجموعة من المواصفات التي من الضروري توافرها في أساليب التدريس حتى توصف بالحكمة، وتتمثل هذه المواصفات: بالتنوع، والاقتصاد في الوقت والجهد، والإتقان في تحقيق أهداف الموقف التعليمي، وتناسبها ومعطيات الموقف التعليمي، ومقدراته: البشرية والمادية، والقدرة على إخضاع نتاجاتها التعليمية للتقييم الصادق، وتدعم دور المعلم إيجاباً ولا تلغيه؛ فالمعلم المسؤول المباشر عن تفعيلها.

---

(١) ابن بدران، **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ص ٤٩١.**

المطلب الرابع
تكليف المتعلم بتحضير مادة العرض

يُسهم تكاتف التعلّم الذاتي الموجه مع التعلّم الجماعي المدار من قبل المعلم؛ بتحقيق أهداف الموقف التعليمي، فتكليف المتعلم بتحضير مادة العرض العلمي، والاطلاع على أهم عناصرها الرئيسة؛ يسهّل على المعلم عملية العرض العلمي، وعلى المتعلم عملية اكتساب المعلومات وفهمها، فعلى المعلم كخطوة أولى تحديد موضوع العرض العلمي المزمع تنفيذه في الموقف التعليمي القادم، ثم تكليف المتعلم بتحضير مادة العرض العلمي من مظانها الرئيسة؛ وهذا يستلزم رفد المؤسسات التعليمية بمكتبات علميّة تضم غالبية ما يحتاج إليه المتعلم؛ لإنجاح مهمته التعليميّة. قال ابن بدران[١]: "**كل مدرسة كان بها خزانة كتب تضم ما يحتاج إليه أهل المدرسة**".

فإذا ما أتى موعد الموقف التعليمي الجديد يكون المتعلم قد اطّلع على مادة العرض العلمي، وجمع ملاحظاته حولها، فإذا ما شرع المعلم بعملية العرض تبدأ مرحلة تقويم عملية التعلم الذاتي: تعزيزاً، وتصويباً؛ حتى يتم اكتساب الأحمال التعليمية على الصورة الصحيحة، فإذا ما قدّم المعلم تغذيةً راجعةً لكل حمل تعليمي، يكون المتعلم قد تلقى مادة العرض العلمي ثلاث مرات تقريباَ؛ مما يسهم بنجاح عملية التعلم والتعليم.

وقد أوضح ابن بدران الأسلوب الصحيح الذي كان ينتهجه المتعلم الفقيه في تحضير المادة العلمية المزمع عرضها في الموقف التعليمي الجديد، حين قال:

"**كنا نأتي إلى المتن أولاً، فنأخذ منه جملة كافية للدرس، ثم نشتغل بحل تلك الجملة من غير نظر إلى شرحها، ونزاولها حتى نظن أننا فهمنا، ثم نقبل على الشرح فنطالعه المطالعة الأولى؛ إمتحانا لفهمنا، فإنْ وجدنا فيما فهمناه غلطاً صححناه، ثم أقبلنا على تَفهم الشرح على نمط ما فعلناه في المتن، ثم إذا ظننا أننا فهمناه راجعنا – حاشيته إنْ كان له حاشية – مراجعة إمتحانٍ لفكرنا، فإذا علمنا أننا فهمنا الدرس تركنا الكتاب واشتغلنا بتصوير مسألة في ذهننا،**

---

(١) ابن بدران، **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ص٤٢٤.**

فحفظناه حفظ فهم وتصور لا حفظ تراكيب وألفاظ، ثم نجتهد على أداء معناه بعبارات من عندنا غير ملتزمين تراكيب المؤلف، ثم نذهب إلى الأستاذ للقراءة وهنالك نمتحن فكرنا في حلّ الدرس، ونقوّم ما عساه أنْ يكون به من إعوجاج، ونوفر الهمة على ما يورده الأستاذ مما هو زائد على المتن والشرح"[1].

توصف عملية التعلم والتعليم بأنها عملية تشاركيّة تبادليّة، لا يقتصر فيها دور العرض العلمي على اتجاه واحد، وكمتطلب لحدوث تعلم فعّال يحسن بالمتعلم تحضير مادة العرض العلمي، والاطلاع على أهم عناصرها قبل وقت كافٍ من موعد الموقف التعليمي الجديد؛ فقدوم المتعلم إلى الموقف التعليمي غير خال الذهن عن مادة العرض العلمي؛ يسهل مهمة المعلم التدريسيّة، ويوفر عليه الكثير من الوقت والجهد المبذولين في تهيئة المتعلم لتلقي المعلومات وتمثلها؛ ليصرف هذا الفائض الوقتي والجهدي في تنفيذ أهداف تعليمية جديدة، كما ويعزز تحضير المتعلم لمادة العرض العلمي من فرصة المتعلم نفسه في اكتساب المعارف وفهمها؛ لأن عرض المعلم يكون بمثابة تثبيت، وتقييم لخبرات المتعلم السابقة.

المطلب الخامس
تقديم الإضافة العلمية

يعد الفقه الإسلامي عملية التعلم والتعليم تعاقداً علميّا بين معلم ومتعلم يقدّم الطرف الأول للطرف الثاني إضافة علمية وسلوكية ممنهجة في كل موقف تعليمي يقوم بإدارته، في مقابل حضور الطرف الثاني مواقف التعلم والتعليم بفاعلية، وعلى أنْ يقدم في بعض الأحيان للطرف الأول مردوداً ماديّا مضبوطاً بعدة ضوابط شرعية أو عرفيّة، ويجب فقهيّاً أنْ يُقدّم للمتعلم في كل موقف تعليمي جديد خبرات علمية، وسلوكيّة جديدة؛ لأن الاكتفاء باستجرار بعض الخبرات التعليمية المحددة في كل المواقف التعليميّة؛ يجيز للمتعلم طلب الفسخ.

قال ابن بدران[2]: "**إذا لم يكن في مجلس الدرس نكتة، وتقرير إيضاح لمشكل صورة، وعزو غريب النقل، أو حل مقفل، أو إشكال أبدته نتيجة فكرة؛ فدع**

---

(١) ابن بدران، **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ص٤٩٠.**

(٢) ابن بدران، **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ص ٤٩١.**

سعيه، وأنظر لنفسك، واجتهد، ولا تتركن، فالترك أقبح خلة"، ويجب إخضاع نتاجات الموقف التعليمي إلي تقييم ثنائي الجانب.

فالأول: يقوم به المتعلم ذاته أو وليّه من خلال ملاحظة إنعكاسات نتاجات الموقف التعليمي على المتعلم معرفيّا وسلوكيّا، فإذا كانت مخرجات التقييم تدلل على السلبية؛ فعلى المتعلم تفعيل أساليب التعلّم الذاتي التي قد تنجح في إكسابه بعض معارف العلوم الإنسانية، وعليه محاولة الانخراط الجاد في مواقف تعليمية أخرى يغلب عليها تقديم الإضافة العلمية والسلوكية إنْ أمكنه ذلك.

أمّا التقييم الثاني: فينبغي أنْ تقوم به الجهة المشرفة على تنظيم الموقف التعليمي فعليها أولاً – كحركة استباقيّة – أنْ توكل عمليّة إدارة الموقف التعليمي إلى الكفاءات العلمية المتخصصة، منحيّة أي تدخلات خارجية غير شرعية قد تؤثر في عملية الاختيار، وعليها إخضاع هذه الكفاءات العلمية إلى عملية إعداد تربوية شاملة، ثم عليها الأخذ بمبدأ التدرج في إرشادهم، وتوجيههم عمليّا ومهاريّا، فإذا تأكد خواء أحد المعلمين أدائيّا فللسلطة الضابطة الحق في إيقاع العقوبة المناسبة عليه، تمشياً مع القوانين واللوائح المعمول بها في المؤسسة التربويّة.

قال الشرواني[١]: "**وينكر المحتسب على من تصدى للتدريس، والفتوى، والوعظ، وليس هو من أهله ويشهّر أمره؛ لئلا يغتر به**".

يعد الفقه الإسلامي المعلم الذي يختزل مهمته التعليمية إلى استجرار بعض الخبرات التربوية القديمة المنهكة، وتكرارها دون تقديم الإضافة العلمية آثماً شرعاً؛ لأنه يدلس بذلك على المتعلم، وعلى المجتمع الإسلامي في نهاية الأمر.

المطلب السادس
تقديم الأدلة

يعتمد الفكر التربوي الإسلامي في مخاطبة المكلّفين على تقديم الأدلة والبراهين؛ لأنه ينشد إلتزاماً صادراً عن قناعة، وليس عن تقليد وتسليم سلبي، قال ابن تيمية[٢]: "إنّ الله لم يوجب شيئاً إلا وقد نصب على العلم به دليلاً".

---

(١) الشرواني، عبد الحميد، (د.ت)، **حواشي الشرواني**، بيروت: دار الفكر، **ج:٩ ص:٢١٨.**

(٢) ابن تيمية، **مجموع الفتاوى، ج٢٢: ص٢١٢.**

يحسن بالمعلم تدعيم طروحاته العلمية داخل الموقف التعليمي بالأدلة النقليّة والعقليّة؛ لأنها تنقل الطروحات العلمية من طور الفرضيات إلى طور الحقائق والتعميمات، الأمر الذي يقنع المتعلم بتمثلها إيجاباً أو نفيّاً، قال ابن مفلح(١): "ينبغي أن يُتَّبع الدليل".

وعلى المعلم تقديم أدلته النقليّة والعقليّة بأسلوب رصين قوي يتناسب وقدرات المتعلم؛ فنسبة اقتناع المتعلم بطروحات المعلم العلمية - إيجاباً أو نفيّاً - تتناسب طردياً مع قوة الدليل؛ فكلما كان الدليل قوياً كانت نسبة الاقتناع به كبيرة، والعكس صحيح، فكم من طروحات علمية قوية أضعفها نوع الدليل وأسلوب تقديمه، وكم من طروحات علمية ضعيفة رفعها نوع الدليل وأسلوب تقديمه، قال ابن قدامة(٢): "**ويجب أنْ يكون الدليل له من القوة بقدر قوة الظواهر المتروكة وأقوى منها**".

ويؤكد الفقه الإسلامي على أحقية المتعلم بمطالبة المعلم بالدليل على كل ما يطرح داخل الموقف التعليمي؛ لأن الاكتفاء بالتسليم دون دليل، يعد ضرباً من ضروب التعلّم السلبي، قال ابن حزم(٣): "**فإذا أجابه، سأله: ما دليلك على كذا؟**". يجب أنْ يتفحص المتعلم غالبية الفرضيّات العلمية المطروحة في الموقف التعليمي، ويبحث عن أدلتها ويسأل عنها، فإذا ما تحققت هذه الفرضيات وتحوّلت إلى حقائق علميّة، تلقاها وفعّلها بإحسان.

المطلب السابع
لغة العرض العلمي

يجب أنْ تكون لغة العرض العلمي: المنطوقة، والمكتوبة، والتعبيرية؛ صحيحةً وواضحةً، وتدل على الهدف التعليمي بدقة، قال الغزالي(٤): "**مقصود**

---

(١) ابن مفلح، أبو عبد الله المقدسي، (١٤١٨)، **الفروع**، ط١، (حازم القاضي، محقق)، بيروت: دار الكتب العلمية، **ج٦: ص:٣٨٢.**

(٢) ابن قدامة، **المغني، ج١: ص:١٢٢.**

(٣) ابن حزم، علي بن احمد، (١٤٠٤).**الإحكام في أصول الأحكام**، ط١، القاهرة: دار الحديث،**ج١: ص٦٩.**

(٤) الغزالي، **إحياء علوم الدين، ج٣: ص١٢١.**

الكلام التفهيم للغرض وما وراء ذلك تصنع مذموم"، والمعلم الفقيه هو الذي يستخدم لعرضه العلمي اللغة السهلة الصحيحة الخالية من التكلّف المصطنع؛ ليساعد المتعلم على الاندماج السريع في الموقف التعليمي؛ وليوفر عليه الوقت، والجهد اللازمين للبحث عن قصد المعلم المتواري بين زوائد لغة العرض ومحسناتها، قال ابن تيمية[1]: "**الطرق الصعبة الطويلة، والعبارات المتكلفة الهائلة، ليس لها فائدة إلّا تضييع الزمان، وإتعاب الأذهان، وكثرة الهذيان**".

وليس من فقه المعلم استخدام لغة شديدة الإختصار لعرضه العلمي ظنّاً منه أنّه بذلك يسهل على المتعلم عملية الحفظ، والفهم والاستيعاب، والحقيقةُ أنّه يُرْبِك المتعلم بهذه الاختصارات؛ لأنه يقدم له معلومة مجتزئة، وناقصة، ومشفّرة، ويكلفه من حيث لا يعلم بالبحث بمفرده، وحسب همته، وطاقته عن تكملة النقص، وفك رموز التشفير، وقلة من المتعلمين من أصحاب النَّفس الطويل، والهمة العالية جداً من ينجحون بهذه المهمة، والبقيّة قد يخفقون؛ فيضيع عليهم مقصود الموقف التعليمي، واللغة المختصرة، كذلك تشتت ذهن المتعلم؛ لأن كثرة الفواصل الإجبارية التي ينتقل من خلالها المتعلم من متن العرض المختصر إلى شروحاته؛ طلباً للفهم، والاستيعاب، تُضعف من نسبة الفهم، والاستيعاب، وتغري بعدم المتابعة؛ فيضيع عليه الكثير من الفوائد العلمية، والملكات النافعة، قال ابن بدران[2]: "**الأولى في تعليم المبتدئ، أنْ يجنبه أستاذه عن إقرائه الكتب الشديدة الاختصار، العسرة على الفهم؛ لأن الاشتغال بها إخلال بالتحصيل؛ لما فيه من التخليط على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد؛ وهو من سوء التعليم، ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها، وصعوبة استخراج المسائل من بينها؛ لأن ألفاظ المختصرات تجدها؛ لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظٌ صالحٌ عن الوقتِ**".

تعد اللغة المنطوقة، والمكتوبة، والتعبيريّة، القناة الوحيدة الناقلة للأحمال التعليمية من المعلم إلى المتعلم وبالعكس، فينبغي – فقهيّاً – أنْ يتم العرض

(١) ابن تيمية، **مجموع الفتاوى**، ج٩:ص٩٠.

(٢) ابن بدران، **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل**، ص ٤٩٠.

العلمي بلغة مشتركة، يفهما المعلم والمتعلم؛ بغية تحقيق غايات التواصل العلمي وأهدافه.

المطلب الثامن
مدة العرض العلمي

تتناسب قوة التركيز والانتباه عكسياً مع مدة العرض العلمي؛ فكلما طالت مدة العرض قل تركيز المتعلم وانتباهه، وكلما ضبطت مدة العرض بدقة لتتناسب وموضوع العرض، وأهدافه، ومرحلة المتعلم، وفئته العمرية؛ يزداد التركيز والانتباه، فيحسن بالمعلم مراعاة التوازن في مدة العرض بحيث لا يكون بالطويل الممل ولا بالقصير المخل؛ فذلك مئنة من فقهه، قال ابن شبرمة لإبنه: "**يا بني، إيّاك وطول المجالسة، فإنّ الأُسد إنّما يجترئ عليها من أدمن النظر إليها**"[1]، فالمطلوب تربوياً تحقيق الهدف التعليمي دون كثير من الحشو الزائد الذي قد يربك المتعلم ويبعده عن مرحلة التسديد والمقاربة الرأسية، ويؤكد الفقه الإسلامي على ضرورة تركيز المعلم على نوع العرض، لا على كمه؛ فذلك طريق موصلة إلى أعلى درجات الإحسان التربوي المطلوبة شرعاً، قال صلى الله عليه وسلم[2]: "**من حسن إسلام المرء: تركه ما لا يُعنيه**"، ويدخل تحت "**ما لا يعنيه**" التركيز على كم المعرفة دون نوعيتها، فقد جاء في شرح الزرقاني[3]: "**ومما لا يعني: تعلم ما لا يهم من العلوم، وترك الأهم منه**"، ويحسن بالمعلم التقليل قدر المستطاع من الفواصل التي تقطع العرض التعليمي؛ لأن كثرتها تطيل مدة العرض دون فائدة، وتقلل من نسبة تركيز المتعلم وانتباهه، قال الكاساني[4]: "**المدرس إذا جلس للتدريس، لا ينبغي لأحدٍ أنْ يسلم عليه، ولو سلم، لا يلزمه الرد**"، ولا يعني هذا بقاء العرض جافاً دون

---

(١) ابن عبد البر، **أدب المجالسة، ص ٣٦.**

(٢) الترمذي، محمد بن عيسى، (د.ت). **سنن الترمذي**، (د.ط)، (احمد شاكر، محقق)، بيروت: دار إحياء التراث العربي، **ج٤: ص٥٥٨، رقم الحديث (٢٣١٧)**، قال الألباني: (صحيح).

(٣) الزرقاني، محمد بن عبد الباقي، (د.ت)، **شرح الزرقاني**، بيروت: دار الكتب العلمية، **ج:٤ ص:٣١٧.**

(٤) الكاساني، **بدائع الصنائع، ج:٧ ص:١٠.**

فواصل ترويحية؛ فذلك يشتت انتباه المتعلم أيضاً، فينبغي للمعلم أنْ يكون حصيفاً في اختيار وقت الفاصل، بحيث يأتي في الوقت الذي ينخفض فيه تركيز المتعلم؛ بغية تنشيط انتباهه، وشده لموضوع العرض التعليمي من جديد.

قال عبد الله بن مسعود[1]: "**إنّ للقلوب شهوة وإقبالاً، وفترة وإدباراً، فخذوها عند شهوتها وإقبالها، وذروها عند فترتها، وإدبارها**". يحسن بالمعلم تنفيذ الأحمال التعليمية المقررة، مركزاً على نوع المعرفة المقدمة لا كمها؛ فذلك ينمي الوقت التعليمي بالمعرفة الرأسية الخالية من الحشو الزائد، وعليه الابتعاد – قدر الإمكان – عن قواطع العرض السلبي التي تقلل من نسبة تركيز المتعلم وانتباهه.

المطلب التاسع
سبر عملية التعلم

يجب أنْ يأخذ المعلم بالحسبان الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين من جهة سرعة التعلم وبطئها؛ فمنهم: بطيء التعلم، ومنهم: سريع التعلم، قال الغزالي[2]: "**اختلف الناس في فهم العلوم، وانقسموا إلى: بليد لا يفهم بالتفهيم إلّا بعد تعب طويل من المعلم، وإلى: ذكي يفهم بأدنى رمز وإشارة**".

فعلى المعلم سبر درجة فهم المتعلمين، واستيعابهم لعناصر الحمل التعليمي الرئيسة بعد نهاية كل حمل تعليمي أو أثنائه؛ وذلك بغية حصول المعلم على تقييم صحيح لأدائه يتعرّف من خلاله على مقدار ما أنجز من أهداف الموقف التعليمي وما لم ينجز بعد؛ ليقوم بإنجازه بالوسائل والأساليب المناسبة؛ وليسد – نسبياً – الفجوة القائمة بين بطيئي التعلم وسريعي التعلم في درجة الفهم والاستيعاب؛ لأنه في حالة اندماج القسمين يتم توزيع الأحمال التعليمية على قدر طاقة بطيئي التعلم "**فعن عثمان بن أبي العاص، قال: قلت : يا رسول الله، اجعلني إمام قومي، قال: أنت إمامهم، فاقتد بأضعفهم**"[3]، وهذا

---

(١) ابن عبد البر، **أدب المجالسة**، ص١٠٧.

(٢) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج١: ص٨٨.

(٣) ابن حنبل، أحمد، (د.ت). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، (د.ط)، القاهرة: مؤسسة قرطبة، **ج٤: ص ٢١، رقم الحديث(١٦٣١٥)**، قال شعيب الأرنؤوط: (إسناده صحيح).

الأسلوب قد يُلحق بعض الضرر في سريعي التعلم؛ لذلك يعمد بعضهم – تربوياً – إلى الفصل بين القسمين، لمراعاة الفروق الفردية القائمة بينهما.

يقع على المعلم – تربوياً – واجب تفهيم المتعلم بأقرب الوسائل، وأسهلها والتي تتناسب وقدرات المتعلم الفردية، وإلّا عد مقصراً في نظر الفقه الإسلامي، قال ابن القيم: "**يحسن بيان العلوم، وإيضاحها للمتعلمين وتفهيمهم إيّاها، بأقرب ما يقدرون عليه من الطرق**"(١).

فإذا ما تبين للمعلم بعد عملية سبر نتاجات التعلم وتقييمها أنّ المتعلم لم يتمثل أهداف الموقف التعليمي سواء جزئيا أم كليا؛ فعليه أنْ يقدم له تغذيةً راجعةً؛ بغية تثبيت هذه الأحمال التعليمية في بنيته العقلية على الصورة الصحيحة التي تحقق له أهداف الموقف التعليمي، فكل إنسان وهبه الله تعالى قوة حافظة؛ ليحفظ بها صور المعلومات والمعارف، وقد يطرأ على هذه المعلومات والمعارف النسيان والتلاشي إذا لم تدعم بتغذية راجعة متنوعة وشاملة.

فعرض المعلم الأول للأحمال التعليمية يشكل في القوّة الحافظة صورة أولية قابلة للتلاشي والنسيان، إلّا إذا تم تدعيمها بوسائل حافظة، ومتنوعة وشاملة؛ فحينها تثبت هذه الأحمال التعليمية في القوة الحافظة، ويسهل على المتعلم استدعاؤها، وتفعيلها عند الطلب، قال ابن القيم(٢): "**الإنسان محتاج إلى التفهم والتفهيم، ولو لم يكن حافظا لمعاني التصورات وصورها بعد غيبتها، لكان إذا سمع كلمة وفهمها شذت عنه عند مجيء الأخرى؛ فلم يحصل المقصود من الفهم والإفهام؛ فجعل له ربه وفاطره خزانة تحفظ له صور المعلومات؛ حتى تجتمع له، وتسمى القوة التي فيها: القوة الحافظة، ولا تتم مصلحة الإنسان إلّا بها، فإنّه إذا رأى شيئاً ثم غاب عنه ثم رآه مرة أخرى عرف أنّ هذا الذي رآه قبل ذلك؛ لأنه في المرة الأولى ثبتت صورته في الحافظة، ثم تتوارى عنه بالحجاب، فلما رآه مرة ثانية صارت هذه الصورة المحسوسة مطابقة للمصورة المعنويّة التي في الذهن، فحصل الجزم بأنّ هذا ذاك**".

---

(١) ابن القيم، **الصواعق المرسلة على الجهميّة والمعطلة، ج٢: ص٣٩٩.**

(٢) ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (د.ت). **التبيان في أقسام القرآن**، دار الفكر، **ص ٢٥١.**

يجب أن لا تقتصر مهمة المعلم عند العرض العلمي فقط، بل عليه – فقهيّاً – تقييم نتاجات التعلم؛ ليتم التأكد من استيعاب المتعلم للأحمال التعليمية وفهمه إيّاها على الصورة الصحيحة؛ وإلّا عد مقصراً، وعليه وزر المتعلم، وهذا ديدن المعلم الفقيه، فهو يعرض علميّاً، ثم يقيّم عرضه؛ ليتأكد من تحقق أهداف الموقف التعليمي، ثم يقدم تغذية راجعة شاملة ومتنوعة، لتثبيت أحمال الموقف التعليمي في بنية المتعلم العقلية؛ ليسهل عليه استدعاؤها وتفعيلها.

يعمد المعلم إلى مجموعة من الإجراءات التربوية؛ بغية تنفيذ عرضه العلمي على الشكل الصحيح الذي يحقق أهداف الموقف العلمي، ومخرجاته المطلوبة، وتتمثل هذه الإجراءات: ببيان خطة سير العرض، ومراجعة المتطلبات السابقة، وإختيار أنسب أساليب التدريس، وتكليف المتعلم بتحضير مادة العرض العلمي، والاطلاع على أهم عناصرها، ثم الحرص على تقديم الإضافة العلميّة، وبث رسالة العرض بلغة صحيحة واضحة ودقيقة ومفهومة لطرفي العرض، ومراعاة التوازن الزمني في مدة العرض؛ حِفظا للانتباه؛ وتدعيماً للتركيز، وتقليلاً من تشتت الذهن، وأخيراً سبر عملية التعلّم، وتقديم التغذية الراجعة، فتطبيق هذه الإجراءات التربوية على الصورة المعتمدة فقهيّاً؛ يضمن إيجابية العرض العلمي، وتميزه، وتحقيق أهدافه المبتغاة.

المبحث الخامس
تثبيت الأحمال التعليمية

يحسن بالمعلم انتهاج مجموعة من الأساليب التربوية؛ لتثبيت الأحمال التعليمية المقدمة للمتعلم بالموقف التعليمي؛ لأن الأحمال التعليمية سرعان ما تتفلت من عقل المتعلم إذا لم يحسن تثبيتها بالأساليب التربوية المناسبة، ويمكن ذكر بعض هذه الأساليب من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول
التنظيم

يجب على المعلم الإعداد التحضيري المناسب للموقف التعليمي قبل الشروع في تأديته، فعليه صياغة الأهداف التعليمية بصورة متوازنة، وتحضير المادة العلمية المناسبة لتغطية الأهداف التعليمية تغطية سليمة، وعليه اختيار الوسائل التربوية المناسبة لتنفيذ الأهداف تنفيذاً سليماً، وعليه مراعاة العرض المنطقي المتسلسل للأفكار العلمية؛ لكي يستطيع المتعلم اكتسابها وتثبيتها. يؤكد الفقه الإسلامي على ضرورة عرض المعلم أفكاره العلمية في الموقف التعليمي استناداً إلى خطة تربوية معدة مسبقاً؛ فذلك يضمن للمتعلم عرضاً منطقياً، متسلسلاً، يسهّل عليه عملية تلقي المعلومات، وتثبيتها بتسلسل منطقي هو الآخر.

قال الزركشي: "**يُفضل بناء المسائل بعضها على بعض؛ لاجتماعها في مأخذ واحد**"[(١)]، ولما كانت التراكمية طبيعة العلم فاللاحق يبنى على السابق وهو بحاجة إليه، فأي تقديم وتأخير غير مدروس في هذه العملية يُرْبك المتعلم، ويضعف من قدرته على اكتساب المعلومات؛ فيجب على المعلم فقهيّاً عرض أفكاره العلمية في الموقف التعليمي بأسلوب تسلسلي تراكمي منظم حتى يتسنى للمتعلم اكتساب المعلومات وتثبيتها. قال السبكي[(٢)]: "**يلزم التسلسل؛ لاحتياج التعليم في كل إصطلاح إلى إصطلاح سابق عليه**".

ويعد تخفيف الحمل التربوي في كل سلسلة من سلسلات الموقف التعليمي؛ ليتناسب وقدرات المتعلم من مقتضيات التسلسل المنطقي الذي يسهّل على المتعلم عملية تلقي المعلومات وتثبيتها، قال الكاساني: على المعلم "أنّ**لا يظهر الكل دفعة واحدة، بل على التعاقب، بعضها بعد بعض**[(٣)]".

---

(١) الزركشي، محمد بن بهادر، (١٤٠٥). **المنثور في القواعد**، ط٢، (تيسير فائق محمود، محقق)، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، **ج١: ص ٦٩.**

(٢) السبكي، **الإبهاج في شرح المنهاج، ج١: ص ٢٠٢.**

(٣) الكاساني، **بدائع الصنائع، ج:٥ ص:١٣٩.**

ويعد تدرج المعلم في طرح أفكاره العلمية من المحسوس إلى المجرد من مقتضيات التسلسل المنطقي في عرض المعلومات، قال الغزالي[1]: "**إنّ المتعلم القاصر ينبغي أنْ يلقى إليه الجلي اللائق به، ولا يذكر له وراء هذا تدقيقاً، وهو يدخره عنه فإنّ، ذلك: يفتّر رغبته في الجلي، ويشوش عليه قلبه، ويوهم إليه البخل به**".

يُسهّل التسلسل المنطقي في عرض المعلومات على المتعلم عملية تلقي المعلومات، وتثبيتها في بنيته العقلية بصورة متسلسلة ومنظمة، كما تشتت عشوائية العرض الناتجة عن سوء الإعداد المُتعلمَ وتُقلل من نسبة اكتسابه الفعلي للمعلومات.

المطلب الثاني
تلخيص مخرجات الأهداف التربوية

يتطلب تنفيذ أهداف الموقف التعليمي التربويّة استقصاء غالبية الأفكار العلمية المتصلة بالهدف وتداولها، وهذه العملية قد تطول أو تقصر أو تدخل في تفريعات جزئية كثيرة بحسب نوعية الهدف التربوي، وقد تطرأ للمعلم أهداف تربوية جديدة نتيجة لمعطيات الموقف التعليمي، قد ينفذها داخل الموقف التعليمي أو يرجئها إلى وقت مناسب آخر؛ الأمر الذي قد يفقد المتعلم القدرة على الربط بين الأهداف التربوية ونتائجها؛ لذلك فيحسن بالمعلم بعد تنفيذ كل هدف تربوي أنْ يقدّم تلخيصاً لأهم نتائجه، ومخرجاته، بما يتناسب وحجم الهدف التربوي، وزمن الموقف التعليمي؛ فذلك يسّهل على المتعلم معرفة المعلومات المهمة اللازم تثبيتها وترسيخها، ويمكن التدليل على هذا الأسلوب بذكر مثال توضيحي من كتاب: **الإنصاف في التنبيه**، للبطليوسي[2]:

---

(١) الغزالي، **احياء علوم الدين**، ج١: ص ٥٨.

(٢) البطليوسي، **الإنصاف في التنبيه على المعاني والأسباب التي أوجبت الاختلاف**، ص ١٨٤.

١ - الهدف التربوي المزمع معالجته:

أنْ يتبين المتعلم حقيقة إضافة الصورة إلى الله تعالى، في قوله صلى الله عليه وسلم[١]: "**إنّ الله خلق آدم على صورته**".

٢ - استقصاء الأفكار والآراء:

قال البطليوسي بعد ذكر مجموعة من الآراء والتفصيلات: "**... العرب تستعمل الصورة على وجهين:**

أحدهما الصورة التي هي شكل مخطط محدود بالجهات الست، كقولك: صورة زيد، وصورة عمرو.

والثاني: يريدون به صفة الشيء الذي لا شكل له يُحَس، ولا تخطيط، ولا جهات محدودة، كقولك: ما صورة أمرك؟ وكيف كانت صورة قصتك؟، يريدون بذلك: الصفة. فقد يجوز أنْ يكون معنى خلق آدم على صورته، أي: على صفته، فيكون مصروفاً إلى المعنى الثاني الذي لا تحديد فيه".

٣ - تلخيص الأفكار وربط النتيجة بالهدف التربوي:

يُفضّل بعد الانتهاء من استقصاء الآراء والأفكار، الربط بين الهدف التربوي ونتيجته؛ حتى يسهل على المتعلم تثبيت مخرجات الهدف التربوي.

قال البطليوسي: "**فإنْ قلت: ما معنى هذه الصفة؟ وكيف تلخيص القول فيها؟، فالجواب: أن معنى ذلك: أنّ الله تعالى جعله خليفة في أرضه، وجعل له عقلاً يعلم به، ويفكر، ويسوس، ويدبّر، ويأمر وينهي، وسُلّط على جميع ما في البر والبحر، وسخّر له ما في السموات والأرض**".

فالنتيجة المطلوب تثبيتها لدى المتعلم من خلال معالجة الهدف التربوي، المتمثل بقوله صلى الله عليه وسلم: "**إنّ الله خلق آدم على صورته**"، هي: أنّ الله تعالى خلق آدم عليه السلام على الصفة التي تمكنه من عمارة الأرض على الوجه الأحسن، وزوده بالاستعدادات اللازمة لنجاحه في مهمة الاستخلاف؛

---

(١) البخاري، **الجامع الصحيح**، ج٥: ص ٢٢٩٩، رقم الحديث (٥٨٧٣).

فالله تعالى وهب آدم – عليه السلام – العقل، وأطلق عقله ويده على ما في البر والبحر، وسخّر له كل ما في السموات والأرض؛ ليقوم بواجب الاستخلاف على الصورة التي ترضي وجه الله تعالى، فإذا ما ثبتت هذه المعلومة لدى المتعلم؛ وجب عليه القيام بدوره الاستخلافي على الصورة الصحيحة التي صوّر عليها آدم عليه السلام.

المطلب الثالث
التمرين العملي

يعد أسلوب التمرين العلمي من متطلبات التنمية العلمية، فهو يزاوج بين المعرفة النظرية، وبين مهارات التنفيذ، وعنْ طريقه يتم تطوير قدرات المتعلم، ومهاراته النظرية والعملية.

قال الغزالي[١] معرفة طريق الاستعمال، والاستثمار، تكون بالتعلم والممارسة"، فامتلاك المهارة الأدائية يتناسب طردياً مع عدد تكرارات التمرين على أدائها، فكلما تعددت التكرارات، زادت فرصة المتعلم لامتلاك المهارة الأدائية، وإتقانها، ويفضّل التمرن على المهارة الأدائية، أولاً: تحت إشراف معلم؛ ليتمكن المتعلم من امتلاك المهارة وتثبيتها بالصورة الصحيحة، وبأقل فاقد وقتي، وبعد عملية التثبيت يُسمح للمتعلم بتنفيذ المهارة الأدائية بمفرده.

تتميز المعلومات النظرية غير المقترنة بالتطبيق بسرعة تفلتها من البنية العقلية؛ لذلك يحسن بالمعلم تحويل الأهداف التربوية النظرية إلى أهداف إجرائية يشارك المتعلم بنسبة كبيرة في تنفيذها، حتى يتمكن من تثبيتها في بنيته العقلية بصورة صحيحة، قال ابن تيمية[٢]: "**الممارسة للشيء، يفيد قوة عليه لا محالة**"، ويؤكّد الفقه الإسلامي على ضرورة إتاحة الفرصة الكاملة للمتعلم لكي ينفذ الأحمال التربوية، بنفسه وتحت إشراف فعلي من المعلم؛

(١) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج٤: ص ٤٢٦.

(٢) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، (د.ت). **الرد على المنطقيين**، بيروت: دار المعرفة، ص٢١.

ليتمكن من تعزيز التنفيذ الصحيح وتصويب أخطاء المتعلم التنفيذيّة؛ وبذلك يكتسب المتعلم المعلومات، ويثبتها في بنيته العقلية بصورة صحيحة، فمثلاً يأمر الفقه الإسلامي ولي الصبي غير المكلف ومعلمه بتدريبه على تأدية العبادات؛ ليكتسب مهاراتها النظرية والعملية، ومع تعدد تكرارات التمرين تثبت هذه المهارات في بنيته العقلية، فإذا ما بلغ أدّاها على أحسن صورة ترضي وجه الله تعالى. قال المليباري[١]: "**يؤمر الصبي بالصوم لسبع، ويضرب عليه لعشر، كالصلاة؛ وحكمة ذلك التمرين على العبادة؛ ليتعودها فلا يتركها**".

يحسن بالمعلم التركيز على تنفيذ المتعلم للمهارة الأدائية داخل الموقف التعليمي، حتى يتسنى لمجموعة المتعلمين التعلم الجماعي من خطوات التنفيذ الصحيحة أو الخاطئة؛ وبذلك ترسخ المهارة الأدائيّة نظرياً وعملياً.

المطلب الرابع
التكرار

يستخدم أسلوب التكرار للتأكيد على المعلومات، والعناصر العلمية الضرورية المقدمة بالموقف التعليمي؛ بغية تثبيتها في بنية المتعلم العقلية؛ لتنطلق عنها الأنماط السلوكية الايجابية فيما بعد بسهولة، ورويّة ويسر. قال السرخسي[٢]: "**الكلام الواحد قد يكرر، للتأكيد وتفهيم المخاطب**".

ويفضل أنْ يكون التكرار مقتضباً ومقتصراً على المعلومات الضرورية؛ حتى يؤدي مهمته في تثبيت المعلومات، فكثرة التكرار للمعومات المهمة وغير المهمة في الموقف التعليمي؛ ينفر بعض المتعلمين من الإقبال على موضوع التكرار؛ فيفقد حينها أسلوب التكرار غايته، ويفضل – كذلك – تقديم التكرار بأساليب متنوعة تضمن الإضافة العلمية الجديدة حتى ينجذب غالبيّة المتعلمين لموضوع التكرار.

---

(١) المليباري، زين الدين بن عبد العزيز، (د.ت). **فتح المعين**، (د.ط)، بيروت: دار الفكر، **ج:١ ص:٢٤.**

(٢) السرخسي، شمس الدين، (د.ت). **المبسوط**، بيروت: دار المعرفة، **ج:٦ ص:٢١٤.**

قال عبد الحي اللكنوي في مقدمة شرحه على موطأ الإمام مالك[(١)]: لمْ أبالِ بتكرار بعض المطالب المفيدة في المواضع المتفرقة، ظناً مني أنّ الإعادة لا تخلو عن الإفادة، مع أني كلما أعدت أمراً ذكرته، لم أجعله خالياً عن أمر مفيد زدته"، ويفضل بعد انتهاء الموقف التعليمي تكليف أحدهم بتكرار الدرس للمتعلمين، وهو ما يطلق عليه في الفقه الإسلامي بالمعيد، قال الشرواني[(٢)] المراد بالمعيد: من يعيد للطلبة الدرس"، فالمهمة الرئيسة للمعيد، تتمثل: بتكرار منظم لجميع عناصر الموقف التعليمي المهمة؛ بغية ترسيخها وتثبيتها.

يشكل أسلوب التكرار المنظم، والممنهج، والمتنوع؛ دافعاً لغالبية المتعلمين للاندماج بالموقف التعليمي؛ مما يسهم بتثبيت المعلومات لديهم وترسيخها.

المطلب الخامس
القيام بدور المعلم التعليمي

تعد مهمة نقل المعلومات وتبليغها في الفكر التربوي الإسلامي من المهمات المفتوحة، التي يستطيع أي فرد القيام بها، فليست هنالك أيّة قيود على جنس الناقل، أو على درجته العلمية، أو على كمية الحمل التعليمي المنقول، فكل من علم مسألةً علميةً واحدةً؛ ذكراً كان أم أنثى، معلماً كان أم متعلماً بمقدوره تبليغها بإحسان، قال صلى الله عليه وسلم[(٣)]: "**بلّغوا عني ولو آية**".

يعد الفقه الإسلامي العملية التعلميّة فناً وصناعة؛ لذلك فمهمة المتعلم تجمع بين مسارين، الأول: تلقي العلم، واكتسابه، وتوظيفه، والثاني: تعليمه ونشره.

قال القرافي[(٤)]: "ينبغي لطالب العلم إذا تعلم مسألةً أنْ ينوي تعليمها كل من هو من أهلها، وكذلك إذا علمها أنْ ينوي التوسل إلى تعليم كل من يتعلم

---

(١) الأصبحي، مالك بن أنس، (١٤١٣). **موطأ الإمام مالك**، ط١، (تقي الدين الندوي، محقق)، دمشق: دار القلم، ج١: ص٢٥.

(٢) الشرواني، **حواشي الشرواني**، ج:٦ ص:٢٩٠.

(٣) البخاري، **الجامع الصحيح**، ج٣: ص ١٢٧٤، رقم الحديث، (٣٢٧٤).

(٤) القرافي، **الذخيرة**، ج:١ ص:٥٣.

ممن علمه، فيكون المنوي في الحالين عدداً لا يُعدّ ولا يحصى، وله بكل واحد من ذلك العدد حسنة، فإنْ وقع مَنويّه كان له عشر حسنات؛ لقوله صلى الله عليه وسلم[1]: "**منْ هم بحسنة فلم يعملها، كتبت له حسنة، وإنْ عملها كتبت له عشر**"، **وهذا متجر لا غاية لربحه، أعاننا الله تعالى على الخير كله**".

وهذه النظرة التزاوجيّة لمهمة المتعلم الجامعة بين تلقي العلم، وتطبيقه، وبين تعليمه ونشره، تتطلب من المعلم تدريب المتعلم على فن تلقي العلم واكتسابه وتطبيقه، وعلى صناعة تعليمه ونشره، ويعد أسلوب القيام بدور المعلم التعليمي من الأساليب التربوية التي تزاوج بين خط الفن وخط الصناعة؛ لأنه من الأساليب التربوية التي تحتاج إلى تحضير نفسي وعلمي كبيرين؛ لإتمام تمثل الدور التعليمي، الأمر الذي ينتج عنه في نهاية العرض تثبيت للمعلومات لدى المتعلم، وتنمية مهاراته التدريسية اللازمة لنقل المعلومات وبثها بإحسان، فعندما يكلّف المتعلم بالقيام بدور المعلم التعليمي، يتطلب منه الدور: صياغة الأهداف التربوية، وتحضير المادة العلمية وإعدادها، واختيار الأساليب التربوية المناسبة لعرض المادة العلمية، ويتطلب منه كذلك تعلّم مهارات التواصل اللغوية والجسديّة، ومهارات إثارة دافعية المتعلمين للاهتمام بعقدة العرض وأغراضه، ومهارات العرض المنطقي المقنع المتسلسل الذي تبنى فيه النتائج على المقدمات، ومهارات حل المشكلات، ومهارات تقبل النقد البناء، ومهارات حسن التخلص، والانتقال من فكرة إلى أخرى، ويبصر هذا الأسلوب المتعلم بقدراته، وطاقاته، ويعرّفه بمواطن القوة والضعف لديه؛ ليعمل هو والمعلم على تعديلها، كما يزوده بخبرة تكوين الرأي، والدفاع عنه بالحق.

وخلاصة القول: فهذا الأسلوب يرسّخ لدى المتعلم الكثير من الخبرات التربوية: النظريّة والعمليّة الصالحة للإنزال والإسقاط على واقع الحياة العملي.

---

(١) البيهقي، احمد بن الحسين، (١٤١٠). **شعب الإيمان**، ط١، (محمد السعيد، محقق)، بيروت: دار الكتب العلمية، **ج١: ص ٢٩٩، رقم الحديث، (٣٣٣).**

المطلب السادس
تقييد المعلومات

يعجّل الاعتماد على الذاكرة وحدها من فقدان العلم وتفلته؛ لذلك، يلزم تدعيم حفظ الذاكرة بمجموعة من المعينات، وعلى رأسها الكتابة والتدوين.

قال أبو الفتح(١): "**استقر الأمر بين الناس على الكتابة؛ لتقييد العلم بها**"، فعلى المعلم تكليف المتعلم بإحضار ما يلزم من أدوات الكتابة والتدوين، من مثل "**الكتب، والأوراق، والدواة، والقلم**(٢)"؛ حتى يدون المعلومات المهمة التي تعرض في الموقف التعليمي؛ ليسهل عليه استدعاؤها وإسترجاعها؛ الأمر الذي يسهم بتثبيتها، وترسيخها، ويخطئ المتعلم الذي يعتمد على الحفظ وحده؛ لأن الحفظ ينقص مع طول الفترة الزمنية ومع عدم الإستعمال، قال الماوردي(٣): "**وربما اعتمد على حفظه وتصوره، وأغفل تقييد العلم في كتبه، ثقة بما استقر في ذهنه، وهذا خطأ منه؛ لأن الشك معترض والنسيان طارق**".

ومن معينات الذاكرة – كذلك – شروحات المتعلم الخاصة، والرموز التي يدونها على كتبه وكراساته، والخطوط الملونة، والدوائر التي توضع تحت الموضوعات المهمة وحولها؛ لتدلل على أهميتها، مما يسهم بتثبيت المعلومات وترسيخها.

قال السخاوي(٤): "**وإذا زاد في الأصل الذي أصل عليه شيئاً حوّقه بدائرة، ويجلو: أي يوضح مراده من رمز أو لون بأنْ يقول مثلاً: قد رمزت في كتابي هذا لفلان بكذا، أو أشرت لفلان بالحمرة، أو بالخضرة أو نحو ذلك، ولا يعتمد حفظه في ذلك وذكره، فربما نسي ما أصطلحه فيه لطول العهد**". فكتابة العلم وتدوينه من معينات الذاكرة الرئيسة، التي تسهم في ترسيخ العلم وتثبيته، وتسهّل على المتعلم الرجوع إليه وإستدعاؤه كلما اقتضت الحاجة.

---

(١) أبو الفتح، تقي الدين، (د.ت). **إحكام الأحكام**، بيروت: دار الكتب العلمية، **ج:٤ ص:٩٧.**

(٢) ابن كثير، **البداية والنهاية، ج١٤: ص١٣٤.**

(٣) الماوردي، **أدب الدنيا والدين، ص٥٨.**

(٤) السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، (١٤٠٣). **فتح المغيث شرح ألفية الحديث**، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، **ج٢: ص ٢١٢.**

يعمد المعلم إلى استخدام مجموعة من الأساليب التربوية التي من شأنها تثبيت الأحمال التعليمية المقدمة للمتعلم في الموقف التعليمي، ومن هذه الأساليب: التنظيم، وتلخيص مخرجات الأهداف التربوية، والتمرين العملي على الأداء، والتكرار، وتكليف المتعلم بالقيام بدور المعلم، وتقييد العلم، فتطبيق هذه الأساليب التربوية على الصورة المعتمدة فقهيّاً؛ يسهم بتثبيت الأحمال التعليمية في بنية المتعلم العقلية، ويُسهّل عليه استدعاؤها عند الطلب.

الخاتمة:

خلصت الدراسة الحالية إلى نتيجة بحثية مفادها: أنّ الفقه الإسلامي بأحكامه الشرعية القابلة للتطبيق والإنزال المهتدي إلى أرض الواقع المعيش بجميع مجالاته، قادر على الارتقاء بدور المعلم في إدارة الموقف التعليمي إلى درجة الإتقان والإحسان؛ فهو يحدد للمعلم مجموعة من الإجراءات التربوية، والتعليمية، التي تسهم ممارستها بالطريقة المعتمدة فقهياً في تميّز العرض العلمي، وتحقيق أهدافه التربوية والتعليمية على الصورة المطلوبة شرعاً، وهذه الإجراءات تتمثل بالآتي:

١ - تنظيم بيئة الموقف التعليمي الماديّة بإحسان؛ لإحداث بيئة تربوية مناسبة، تساعد على نجاح عملية التعلّم الفعّال، وذلك عن طريق: تحديد مكان الموقف التعليمي وزمانه، وإحلال النظام والانضباط داخل الموقف التعليمي، والاهتمام بمكان التعليم من حيث: نظافته، وتهويته، وإضاءته، وتنظيم جلسات المتعلمين مراعياً المصلحة الشرعية، وتوفير احتياجات الموقف التعليمي الماديّة، ومن ثم مراعاة جلسة المعلم، ووقفته، وتحركاته داخل الموقف التعليمي؛ تسهيلاً لعملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وإقصاء مشتتات الذهن الماديّة الصارفة عن الاندماج الحقيقي في الموقف التعليمي.

٢ - استخدام الأساليب التربوية المناسبة لإثارة دافعية المتعلم للاندماج الفاعل في الموقف التعليمي، ومن هذه الأساليب: الحد من موانع إثارة

الدافعية العضوية والنفسية، وربط الأهداف التعليمية بقدرات المتعلمين وخصائصهم، وربط الموقف التعليمي بالواقع المعيش، ومراعاة الفروق الفردية، وطرح الأسئلة، وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب.

٣ - توسيع المعلم لدائرة استخدام الكلام غير المباشر في الموقف التعليمي على حساب الكلام المباشر؛ فالكلام غير المباشر يثير تفكير المتعلم، ويدفعه للمشاركة الفاعلة في معطيات الموقف التعليمي، أمّا الكلام المباشر فيقيد المتعلم، ويضعف من فرصته في الاندماج التشاركي في الموقف التعليمي، فهو يفرض عليه دور المستقبل السلبي.

٤ - تنفيذ العرض العلمي بشكل واضح، ومتسلسل، ومنظّم، ومتدرج، ومنطقي يراعي قدرات المتعلم الفرديّة، وذلك عن طريق: بيان خطة سير العرض، ومراجعة المتطلبات السابقة، واختيار أنسب أساليب التدريس، وتكليف المتعلم بتحضير مادة العرض العلمي، والاطلاع على أهم عناصرها، ثم الحرص على تقديم الإضافة العلميّة، وبث رسالة العرض بلغة: صحيحة، واضحة، ودقيقة، ومفهومة لطرفي العرض، ومراعاة التوازن الزمني في مدة العرض؛ حفظاً للانتباه، وتدعيماً للتركيز، وتقليلاً من تشتت الذهن، وأخيراً سبر عملية التعلّم، وتقديم التغذية الراجعة.

٥ - تثبيت رسالة العرض العلمي في بنية المتعلم العقلية بالأساليب التربوية المناسبة، ومن هذه الأساليب: التنظيم، وتلخيص مخرجات الأهداف التربوية، والتمرين العملي على الأداء، والتكرار، وتكليف المتعلم بالقيام بدور المعلم، وتقييد العلم.

التوصيات:

يمكن الإشارة إلى توصيتين بحثيتين يمكن أنْ يشكلا منطلقاً لبعض الدراسات والبحوث التربوية، وهما:

١ - العمل على عصرنة الفقه الإسلامي؛ بإدخاله إلى المؤسسة التربوية الإسلامية كأصل، ووسيلة، وغاية.

٢ – إعادة قراءة مناهج الفقهاء، وأساليبهم في الفهم والفقه؛ بغية تنمية هذه المناهج والأساليب في كل مجالات الحياة، وخاصة التربوية منها.

والله يقول الحق وهو الهادي إلى سواء السبيل

المصادر والمراجع

١ - ابن الجوزي، جمال الدين أبي الفرج، (٢٠٠٣). **صيد الخاطر**، ط١، (حامد الطاهر، محقق)، القاهرة: دار الفجر للتراث.

٢ - ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (١٩٧٣). **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، (د.ط)، (طه عبد الرءوف سعد، محقق)، بيروت: دار الجيل.

٣ - ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (د.ت). **التبيان في أقسام القرآن**، دار الفكر.

٤ - ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (د.ت). **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، بيروت: دار الكتب العلمية.

٥ - ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (١٤١٨). **الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة**، ط٣، (علي الدخيل الله، محقق)، الرياض: دار العاصمة.

٦ - ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (١٩٧١). **تحفة المودود بأحكام المولود**، ط ١، (عبد القادر الارناؤوط، محقق)، دمشق: مكتبة دار البيان.

٧ - ابن بدران، عبد القادر، (١٤٠١). **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل**، ط٢، (عبد الله التركي، محقق)، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٨ - ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، (د.ت). **الرد على المنطقيين**، بيروت: دار المعرفة..

٩ - ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، (د.ت). **مجموع الفتاوى**، (د.ط)، (د.م)، (د.ن).

١٠- ابن حزم، علي بن احمد، (١٤٠٤). **الإحكام في أصول الأحكام**، ط١، القاهرة: دار الحديث.

١١- ابن حنبل، أحمد، (د.ت). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، (د.ط)، القاهرة: مؤسسة قرطبة.

١٢- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، (١٤٠٩). **أدب المجالسة وحمد اللسان**

وفضل البيان وذم العي وتعليم الإعراب، ط١، (سمير حلبي، محقق)، طنطا: دار الصحابة للتراث.

١٣- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، (١٣٨٧). **التمهيد**، (د.ط)، (مصطفى العلوي، ومحمد البكري، محققان)، المغرب: وزارة عموم الأوقاف.

١٤- ابن قدامة، عبد الله بن احمد، (١٤٠٥). **المغني**، ط١، بيروت: دار الفكر.

١٥- ابن قدامة، عبد الله، (د.ت). **الكافي في فقه ابن حنبل**، بيروت: المكتب الإسلامي.

١٦- ابن كثير، إسماعيل بن عمر، (د.ت). **البداية والنهاية**، بيروت: مكتبة المعارف.

١٧- ابن مفلح، إبراهيم بن محمد الحنبلي، (١٤٠٠). **المبدع في شرح المقنع**، بيروت: المكتب الإسلامي.

١٨-ابن مفلح، أبو عبد الله المقدسي، (١٤١٨)، **الفروع**، ط١، (حازم القاضي، محقق)، بيروت: دار الكتب العلمية.

١٩- أبو الفتح، تقي الدين، (د.ت). **إحكام الأحكام**، بيروت: دار الكتب العلمية.

٢٠- أبو نمرة، محمد خميس، (٢٠٠١). **إدارة الصف وتنظيمها**، ط١، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة.

٢١- الأصبحي، مالك بن أنس، (١٤١٣). **موطأ الإمام مالك**، ط١، (تقي الدين الندوي، محقق)، دمشق: دار القلم.

٢٢- الألوسي، محمود، (د.ت). **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٢٣- البخاري، محمد بن إسماعيل، (١٩٨٧). **الجامع الصحيح**، ط٣، (مصطفى البغا، محقق)، بيروت: دار ابن كثير، واليمامة.

٢٤- البصري، محمد بن علي، (١٤٠٣). **المعتمد في أصول الفقه**، ط١، (خليل الميس، محقق)، بيروت: دار الكتب العلمية.

٢٥- البطليوسي، عبد الله بن محمد، (١٤٠٣). **الإنصاف في التنبيه على**

المعاني والأسباب التي أوجبت الاختلاف، ط٢، (محمد الداية، محقق)، بيروت: دار الفكر.

٢٦- البهوتي، منصور بن يونس، (١٤٠٢). **كشاف القناع**، (هلال مصيلحي، محقق)، بيروت: دار الفكر.

٢٧- البهوتي، منصور بن يونس، (١٩٩٦). **شرح منتهى الإرادات**، ط٢، بيروت: عالم الكتب.

٢٨- بولياس، ايرل؛ يونغ، جيمس، (١٩٦٨). **المعلم أمة في واحد**، (ايلي واريل، مترجم)، بيروت: منشورات دار الفرقان الجديدة.

٢٩- البيهقي، احمد بن الحسين، (١٤١٠). **شعب الإيمان**، ط١، (محمد السعيد، محقق)، بيروت: دار الكتب العلمية.

٣٠- البيهقي، أحمد بن الحسين، (١٤١٤). **سنن البيهقي الكبرى**، (محمد عبد القادر عطا، محقق)، مكة المكرمة: مكتبة دار الباز.

٣١- تايلور، رالف، (١٩٦٢). **أساسيات المناهج**، (جابر جابر، احمد كاظم، مترجمان)، القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٢- الترمذي، محمد بن عيسى، (د.ت). **سنن الترمذي**، (د.ط)، (احمد شاكر، محقق)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٣٣- الخطيب، احمد، (٢٠٠٨). **إعداد المعلم العربي - نماذج واستراتيجيات**، ط١، عمان: جدارا للكتاب العالمي؛ اربد: عالم الكتب الحديث.

٣٤- الخطيب، جمال، (د.ت). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين - دليل الآباء والمعلمين -**، (د.ط). عمان: إشراق للنشر والتوزيع.

٣٥- خليل، محمد الحاج، (١٩٩٦). **إدارة الصف وتنظيمه**، ط١، عمان: منشورا جامعة القدس المفتوحة.

٣٦- الرازي، محمد بن أبي بكر، (١٤١٧). **تحفة الملوك**، ط١، (عبد الله نذير احمد، محقق)، بيروت: دار البشائر الإسلامية.

٣٧- الرازي، محمد بن عمر، (١٤٠٠). **المحصول في علم الأصول**، ط١، (طه العلواني، محقق)، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٨- الرحيباني، مصطفى السيوطي، (١٩٦١). **مطالب أولي النهى**، دمشق: المكتب الإسلامي.

٣٩- الزرقاني، محمد بن عبد الباقي، (د.ت). **شرح الزرقاني**، بيروت: دار الكتب العلمية.

٤٠- الزركشي، محمد بن بهادر، (١٤٠٥). **المنثور في القواعد**، ط٢، (تيسير فائق محمود، محقق)، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

٤١- الزنجاني، محمود بن أحمد، (١٣٩٨). **تخريج الفروع على الأصول**، ط٢، (محمد أديب صالح، محقق)، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٤٢- السبكي، علي بن عبد الكافي، (١٤٠٤). **الإبهاج في شرح المنهاج**، ط١. بيروت: دار الكتب العلمية.

٤٣- السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، (١٤٠٣). **فتح المغيث شرح ألفية الحديث**، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

٤٤- السرخسي، شمس الدين، (د.ت). **المبسوط**، بيروت: دار المعرفة.

٤٥- الشاطبي، إبراهيم بن موسى، (د.ت). **الموافقات**، (عبد الله دراز، محقق)، بيروت: دار المعرفة.

٤٦- الشربيني، محمد الخطيب، (١٤١٥). **الإقناع**، (د.ط)، (مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر، محقق) بيروت: دار الفكر.

٤٧- الشربيني، محمد الخطيب، (د.ت). **مغني المحتاج**، بيروت: دار الفكر.

٤٨- الشرواني، عبد الحميد، (د.ت)، **حواشي الشرواني**، بيروت: دار الفكر.

٤٩- العقبلي، عبيد الله بن محمد العكبري، (١٤٠٣). **إبطال الحيل**، ط٢، (زهير الشاويش، محقق)، بيروت: المكتب الإسلامي.

٥٠- الغزالي، محمد بن محمد، (د.ت). **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة.

٥١- القرافي، احمد بن إدريس، (١٩٩٤). **الذخيرة**، (د.ط)، (محمد حجي، محقق)، بيروت: دار الغرب.

٥٢- القشيري، مسلم بن الحجاج، (د.ت). **صحيح مسلم**، (د.ط)، (محمد عبد الباقي، محقق)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٥٣- قطامي، يوسف، قطامي، نايفة، (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**، ط١، الإصدار الأول، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٥٤- الكاساني، علاء الدين، (١٩٨٢). **بدائع الصنائع**، بيروت: دار الكتاب العربي.

٥٥- كويران، عبد الوهاب عوض، (٢٠٠١). **مدخل إلى طرائق التدريس**، ط٣، العين: دار الكتاب الجامعي.

٥٦- الماوردي، علي بن محمد، (١٩٨٦). **أدب الدنيا والدين**، (د.ط)، (محمد صباح، محقق)، بيروت: مكتبة الحياة.

٥٧- المباركفوري، محمد عبد الرحمن، (د.ت). **تحفة الأحوذي**، بيروت: دار الكتب العلمية.

٥٨- مرعي، توفيق، وآخرون، (١٩٨٦). **التربية العمليّة – المرحلة الثالثة –**، سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.

٥٩- المليباري، زين الدين بن عبد العزيز، (د.ت). **فتح المعين**، (د.ط)، بيروت: دار الفكر.

٦٠- النووي، يحيى بن شرف، (١٤٠٥). **روضة الطالبين**، ط ٢، بيروت: المكتب الإسلامي.

٦١- النووي، يحيى بن شرف، (١٤٠٨). **آداب الفتوى والمفتي والمستفتي**، ط١، (بسّام الدجاني، محقق)، دمشق: دار الفكر.

٦٢- الهيثمي، علي بن أبي بكر، (١٤٠٧). **مجمع الزوائد**، القاهرة: دار الريان للتراث.